

Gruppenberatung im sozialen Feld Schule

Möglichkeiten / Methoden / Anwendungen

ABHANDLUNG

zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der Universität Zürich

vorgelegt von

GEORGES SPENGLER
von Uster (ZH)

Angenommen auf Antrag von
Herrn Prof. Dr. K. Widmer



Juris Druck + Verlag Zürich

1981



Digitized by the Internet Archive
in 2026

Gruppenberatung im sozialen Feld Schule

Möglichkeiten / Methoden / Anwendungen

ABHANDLUNG

zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der Universität Zürich

vorgelegt von

GEORGES SPENGLER
von Uster (ZH)

Angenommen auf Antrag von
Herrn Prof. Dr. K. Widmer



Juris Druck + Verlag Zürich
1981

Gründungszeitung im sozialen Feld Schule

Veröffentlichung des Instituts für Sozialwissenschaftliche Erziehungswissenschaften

Heft 1/1971

Veröffentlichung des Instituts für Sozialwissenschaftliche Erziehungswissenschaften
des Universitätskollaboratoriums für Erziehungswissenschaften
der Universität Leiden



Veröffentlichung des Instituts für Sozialwissenschaftliche Erziehungswissenschaften
des Universitätskollaboratoriums für Erziehungswissenschaften
der Universität Leiden

VORWORT

Was in dieser Arbeit (vor allem im 5. Kapitel) als breiter Katalog von Zielen, Forderungen, Grundsätzen und Merkmalen für Praxisberatung in Gruppen angeboten wird, entspricht mit wenigen Abweichungen einem Teilziel des Projekts "Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus", welches im Kanton Zürich seit 1977 durchgeführt wird. Nun verfolgt diese Studie nicht die Absicht, einen Ueberblick über diesen Innovationsansatz zu geben (vgl. dazu KUENDIG 1979), sondern sie befasst sich mit der Praxisberatung als Teilreformbereich. Mir liegt jedoch daran, an dieser Stelle festzuhalten, dass viele wichtige Anregungen, wertvolle Hinweise und Impulse für meine Arbeit in der Projektgruppe und vor allem in Gesprächen mit dem Projektleiter, Hermann Kündig, ihren Ursprung haben. Eine Vielfalt weiterer Anregungen erfuhr ich in der Durchführung von Praxisberatungsgruppen mit Lehrern, Schulbehörden und Eltern im Rahmen der Pilotphase des erwähnten Projekts.

Zu danken habe ich Herrn Professor Konrad Widmer vom Pädagogischen Institut der Universität Zürich, der mich zur Konzeption und Durchführung dieser Studie ermutigt und in allen Phasen der Arbeit hilfreich beraten hat.

Wesentliche praktische Hilfe zur Herstellung des endgültigen Manuskriptes leisteten mit viel Einsatz, klärenden Worten und aufbauender Kritik Joachim Diener, Urs Isenegger, Hermann Kündig, Ruedi Signer, Peter Schulthess und Werner Zbinden. Frau Marlis Erni hat das Manuskript mit Umsicht und Sorgfalt ins Reine geschrieben.

Meiner Frau, Christa, und meinem Sohn, Arik, danke ich für ihre Geduld und Ausdauer während der vergangenen Jahre. Ihr Verständnis war mir immer wieder persönliche Ermutigung zur Weiterarbeit.

GS

Zürich, im Herbst 1980

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG

1.1 Problemstellung	1
1.2 Vorverständnis	3
1.3 Aufbau der Arbeit	8
1.4 Relevanzdiskussion	11
1.5 Methodisches Vorgehen	13

2 ORGANISATIONSSTRUKTURELLE MERKMALE IM SOZIALEN FELD SCHULE

2.1 Vorbemerkungen	15
2.2 Das soziale Feld Schule	16
2.2.1 Die Schule als soziales System	16
2.2.2 Die Organisationsstruktur der Schule	21
2.3 Organisationsstrukturell bedingte Konfliktfelder der Schule	28
2.4 Die Rollenstruktur im sozialen Feld Schule	32
2.4.1 Das soziologische Rollenkonzept	33
2.4.2 Konfliktmodelle der Rollentheorie	38
2.4.2.1 Inter - Rollen - Konflikt	40
2.4.2.2 Intra - Rollen - Konflikt	40
2.4.2.3 Selbst - Rollen - Konflikt	41
2.4.3 Zusammenfassung und Eingrenzung	42
2.5 Rollenkonflikte im sozialen Feld Schule	43
2.6 Zusammenfassung	61

3 BERATUNGSMOEGLICHKEITEN IM SOZIALEN FELD SCHULE

3.1 Vorbemerkungen	65
3.2 Arbeitsdefinition "Beratung"	67
3.3 Theorieansätze der Beratung	69
3.4 Praxisberatung im sozialen Feld Schule	76
3.4.1 Definition	76
3.4.2 Ideologischer Hintergrund und Zielvor- stellungen der Praxisberatung als agogisches Konzept	81
3.4.3 Zielsetzung der Praxisberatung in Gruppen	87
3.4.3.1 Kommunikationsfähigkeit	88
3.4.3.2 Kooperationsfähigkeit	90
3.4.3.3 Rollenidentität	91
3.4.3.4 Integrationsvermögen	92
3.4.4 Ablaufphasen der agogischen Praxisberatung	93
3.4.5 Kritik der Praxisberatung als agogisches Konzept	110
3.5 Exkurs: Zur Rolle des Praxisberaters	114
3.5.1 Funktion als Leiter der Gruppe	115
3.5.2 Funktion als Sachverständiger / Experte	117
3.5.3 Funktion als Prozesshelfer	120
3.5.4 Funktion als Evaluator	122
3.5.5 Zusammenfassung	123
3.6 Trägerschaft der agogischen Praxisberatung im sozialen Feld Schule	126
3.7 Anwendungsbereiche von Praxisberatung im sozialen Feld Schule	128
3.7.1 Psychosoziale Ebene	130
3.7.2 Pädagogisch / fachspezifische Ebene	134
3.7.3 Strukturelle Ebene	139
3.8 Zusammenfassung	143

4 BERUFSBEZOGENE GRUPPENDYNAMIK UND THEMEN-
ZENTRIERTE INTERAKTION: ZWEI METHODEN FÜR
GRUPPENBERATUNG

4.1 Vorbemerkungen	148
4.2 Berufsbezogene Gruppendynamik	149
4.2.1 Geschichtliche Entwicklung	149
4.2.2 Theoretischer Bezugsrahmen	152
4.2.3 Zielsetzungen	157
4.2.4 Gruppenverlauf	162
4.2.5 Techniken	169
4.2.6 Leiterverhalten	175
4.3 Kritik der berufsbezogenen Gruppendynamik hinsichtlich der Beratungsziele	178
4.4 Themenzentrierte Interaktion (TZI)	186
4.4.1 Geschichtliche Entwicklung	186
4.4.2 Theoretischer Bezugsrahmen	190
4.4.3 Zielsetzungen	195
4.4.4 Gruppenverlauf	198
4.4.5 Techniken	203
4.4.6 Leiterverhalten	209
4.5 Kritik der themenzentrierten Interaktion hinsichtlich der Beratungsziele	213

5	IMPLIKATIONEN FÜR DIE DURCHFÜHRUNG VON GRUPPENBERATUNG IM SOZIALEN FELD SCHULE	
5.1	Vorbemerkungen	220
5.2	Ziele der Praxisberatung als Innovationsbeitrag	221
5.2.1	Allgemeine Forderungen	221
5.2.1.1	Humanisierung der Schule	221
5.2.1.2	Zentrierung auf die Lernorganisation	223
5.2.1.3	Aufbau von Kommunikationsnetzen	223
5.2.1.4	Schule als autonomer Lebensraum	224
5.2.2	Allgemeine Beratungsziele	225
5.2.2.1	Kommunikationsfähigkeit	225
5.2.2.2	Kooperationsfähigkeit	227
5.2.2.3	Innovationsfähigkeit	228
5.3	Konzeptuell - methodische Merkmale der Praxisberatung	229
5.3.1	Der Beratungsverlauf	230
5.3.2	Die Beratungsmethoden	238
5.3.3	Der Berater	246
5.3.4	Die Trägerschaft	251
5.4	Auswahl der Merkmale für die agogische Praxisberatung	251
6	LITERATUR	255

1 EINLEITUNG

1.1 Problemstellung

Die vorliegende Arbeit geht davon aus, dass jede Schulreform, wenn sie bleibende Aenderungen bewirken will, auf verschiedenen Ebenen und unter verschiedenen Gesichtspunkten verlaufen muss. Die Forderung nach Koordination aller Reformansätze ist durch mehrere Publikationen seit längerem bekannt und braucht deshalb nicht Gegenstand dieser Arbeit zu werden.

Im Mittelpunkt unserer Studie steht die Gruppenberatung im sozialen Feld Schule als Teilreformbereich¹⁾, der sich mit den Beziehungsaspekten im sozialen Feld Schule befasst. Verschiedene Autoren, die sich aus theoretischer, praktischer oder schulpolitischer Sicht mit der Schulreform befassen, betonen immer wieder die Wichtigkeit von Kommunikation und Kooperation. Angesprochen werden neben Erziehern und Schülern vor allem auch Personengruppen ausserhalb der eigentlichen Unterrichtssituation, die am Erziehungsgeschehen direkt beteiligten Erwachsenen.

Diese Sichtweise enthält u. E. zwei unausgesprochene Tatsachen:

- Durch die Komplexität der Problematik im sozialen Feld Schule sind Reformbestrebungen, ausgelöst durch einzelne Gruppen ohne Unterstützung der anderen Beteiligten, nicht mehr denkbar.
- Die bestehende Beziehung der an der Schule beteiligten Personen und Personengruppen, v. a. zwischen Lehrern und Eltern, Lehrern und ihren vorgesetzten Behörden, aber auch zwischen Lehrern

1) Vgl. dazu die Studie über Innovationsansätze im Bereich der Zürcher Volksschule (KUENDIG 1979).

untereinander, ist nicht genügend tragfähig, um die anstehenden Bildungs- und Erziehungsprobleme effizient zu bewältigen.

In der vorliegenden Arbeit wenden wir uns den Möglichkeiten von Beratung, d. h. einem Aspekt der Kommunikation und Kooperation zwischen den im sozialen Feld Schule beteiligten Personen und Gruppen zu. Dabei werden folgende Hauptfragestellungen eingehender untersucht:

1. Welche Möglichkeiten der Kommunikations- und Kooperationsverbesserung bieten Beratungen, die Personen und Gruppen aus dem sozialen Feld Schule erfassen?
2. Wie weit können Gruppenmethoden der Erwachsenenbildung, hier Themenzentrierte Interaktion (TZI) und Berufsbezogene Gruppendynamik, für Gruppenberatungen im sozialen Feld der Schule übernommen werden?
3. Welche Implikationen lassen sich für Beratungsgruppen im sozialen Feld Schule aus der Untersuchung ableiten?

Damit diese drei Fragestellungen untersucht werden können, sind folgende Zusatzprobleme zu erfassen:

- Welche Beratungsansätze bietet das soziale Feld Schule an, nachdem eine Diagnose in bezug auf Organisationsform und Rollenträger erstellt wurde?
- Wie weit entsprechen die genannten Methoden der Erwachsenenbildung nach einer kritischen Betrachtung den Zielsetzungen, die durch Beratung im sozialen Feld Schule angestrebt werden?

1.2 Vorverständnis

Im Verlaufe meiner 18 jährigen Unterrichtstätigkeit an der Oberstufe der Zürcher Volksschule gelangte ich zur Einsicht, dass Zufriedenheit und Erfolg im Lehrerberuf von der Qualität der Kommunikation und der Kooperation jedes einzelnen Lehrers mit erwachsenen Personen innerhalb der Schule abhängig sind.

In einer Anfangsphase suchte ich das Gespräch und die Zusammenarbeit bei den älteren Kollegen im Schulhaus, musste aber vielfach Reserviertheit oder gar Ueberheblichkeit gegenüber dem Verweser, dem Junglehrer erfahren. Konfrontiert mit der "Einzelberatung" für Junglehrer merkte ich intuitiv, dass dies nicht der Platz für offene Fragen oder ungelöste pädagogische, didaktische und methodische Probleme war, denn der Junglehrerberater hatte mich ja zu qualifizieren. Gespräche mit den mir zugeteilten Bezirks- und Gemeindeschulpflegern erlebte ich nur in wenigen Fällen als hilfreich für die Schulpraxis. Trotz grossem Wohlwollen, das ich erfahren durfte, machte sich die mangelnde methodisch-didaktische Kompetenz der Laienbehörde negativ bemerkbar. Rückblickend muss ich zudem sagen, dass die meisten dieser Gespräche oder "Beratungen" bestimmt wurden durch meine Zurückhaltung, meine Angst, mir durch Offenheit selbst zu schaden.

In der weiteren Berufszeit als gewählter Reallehrer und Uebungsschullehrer am Real- und Oberschullehrerseminar änderte sich auch die Beziehung zu Kollegen und Behördenvertretern von Grund auf. Der Legitimationszwang der Anfangszeit wurde mehr und mehr in den Hintergrund gerückt. Aus dieser Zeit habe ich gute, fruchtbare

Einzelgespräche in Erinnerung. Trotzdem spürte ich immer noch eine gewisse Isolierung. Zusammenarbeit in Gruppen erlebte ich nicht. Sprach ich im Lehrerzimmer eines meiner Probleme aus, so war die Situation schnell durch die bestehende Rivalität innerhalb des Kollegiums überschattet. Stark eingeprägt ist bei mir heute noch der Satz: "Wieso machst du Elternarbeit, erstens bringt sie nichts und zweitens erwarten die Eltern von uns dann dasselbe auch."

Doch gerade diese Arbeit mit Eltern zeigte mir, wie wichtig das Gespräch und die Zusammenarbeit im Schulbereich sind. So erlebte ich in der Zusammenarbeit mit Elterngruppen eine Bereicherung meines Schulgeschehens im Klassenzimmer. Die Kluft zwischen Schule und Familie verkleinerte sich und ermöglichte mir, meinen Unterricht nach meinen Vorstellungen, in Zusammenarbeit mit den Eltern, zu gestalten. Andererseits bemerkte ich, wie schnell sich die Kluft zwischen meinen Kollegen und mir öffnete. In dieser Situation suchte ich nach Mitteln, die es mir gestatten würden, das eine zu tun und das andere nicht zu lassen.

Durch die ersten Kaderkurse der Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweiz (EDK - Ost) wurde ich 1972 mit der Arbeit in Gruppen konfrontiert. Die Kurse "Einführung in die Gruppendynamik" und "Gruppendidaktik" wurden für mich zu einem Schlüsselerlebnis. Hier erfuhr ich einiges über Prozesse und Regelmässigkeiten in Gruppen. Besonders aber erlebte ich mich, mein Verhalten und meine Tätigkeiten in diesen Gruppen sehr bewusst. Diese Beobachtungen, Erlebnisse in meine reale Situation zu übertragen, war für mich sehr hilfreich. Durch eine Jahresgruppe "Praxisberatung", die an die oben genannten Kurse anschloss, erhielt ich die Chance, beobach-

tete und erlebte Situationen besser zu nützen. Der Erfolg bestätigte mir, dass nicht nur guter Wille, wie ich ihn schon vorher hatte, sondern auch fundierte Kenntnisse notwendig sind, um im sehr komplexen Schulfeld Änderungen zu erreichen.

Diese Erfahrung im eigenen Schulbereich weckte in mir den Wunsch, mehr über die Arbeit mit Gruppen zu erfahren. In den folgenden Jahren absolvierte ich berufsbegleitend eine Ausbildung in Gruppendynamik bei der Schweizerischen Gesellschaft für Gruppenpsychologie und Gruppendynamik (SGGG), ebenso die Ausbildung in themenzentrierter Interaktion (TZI) bei WILL - Europa (Workshop Institutes for Living-Learning). Zusätzlich zu diesen eher praktischen Ausbildungen begann ich mein Pädagogikstudium an der Universität Zürich, um zugleich die theoretischen und wissenschaftlichen Kenntnisse zu erwerben. Dieses Instrumentarium ermöglichte mir dann in der Folge, selbst Beratungsgruppen für Lehrer und für Eltern zu leiten. Der schönste Erfolg zeigte sich aber anlässlich des Funkkollegs "Beratung in der Erziehung" im eigenen Schulbereich. Während eines Jahres war es möglich, in der Schulgemeinde drei Begleitgruppen zu führen, die weniger Studienzirkel waren, sondern sich vielmehr zu eigentlichen Beratungsgruppen entwickelten. Hier verwirklichte sich mein Wunsch, mit allen am Schulgeschehen beteiligten Gruppen an der Verbesserung von Kooperation und Kommunikation zu arbeiten.

Für die vorliegende Arbeit haben zwei weitere Erfahrungen grosse Bedeutung. Während des Studiums beteiligte ich mich 1974 an einer Untersuchung zum Thema "Die Fortbildung der Volksschullehrer in der deutschsprachigen Schweiz". Aufgabe der Studentengruppe war es, den Ist - Zustand der Lehrerfortbildung und sich abzeichnende

Tendenzen zu erfassen. Ergebnis war, dass praktisch keine Beratungsangebote für Lehrer bestanden. In den Tendenzen zeigte sich deutlich, dass in vielen Kantonen der Wunsch nach didaktisch-methodischer Beratung und auch nach persönlicher (psychohygienischer) Lehrerberatung vorhanden war.

Die Mitarbeit in den Projekten "Schule - Familie" der Kantone Aargau und Zürich während der letzten beiden Jahre zeigte mir nochmals deutlich auf, dass Beratungsgruppen im Binnenfeld der Schule einen wesentlichen Beitrag zur Zusammenarbeit und Gesprächsbereitschaft der am Erziehungsprozess beteiligten Personen und Gruppen leisten können ¹⁾. Vorurteile, festgefahrene Fronten und Konflikte, bedingt durch externe Veränderungen, z. B. neue Lehrmittel, können in Beratungsgruppen offen zur Sprache gebracht werden.

Diese vielfältigen Erfahrungen haben mich im Entschluss bestärkt, diese Arbeit mit der genannten Problemstellung in Angriff zu nehmen.

Das folgende Uebersichtsschema veranschaulicht die Einflüsse und die Wechselwirkungen der verschiedenen Arbeits- und Erfahrungsbereiche auf die vorliegende Studie (vgl. ABB. 1).

1) Vgl. dazu vor allem die Abschnitte 5.2 und 5.3, in denen eigene Erfahrungen mit Praxisberatung im Rahmen der Projekte sowie Zieldiskussionen mit den Projektleitern und den Planungsgruppen einfließen. Die Darstellung der Innovationsansätze ist in KUENDIG (1979) zu finden.

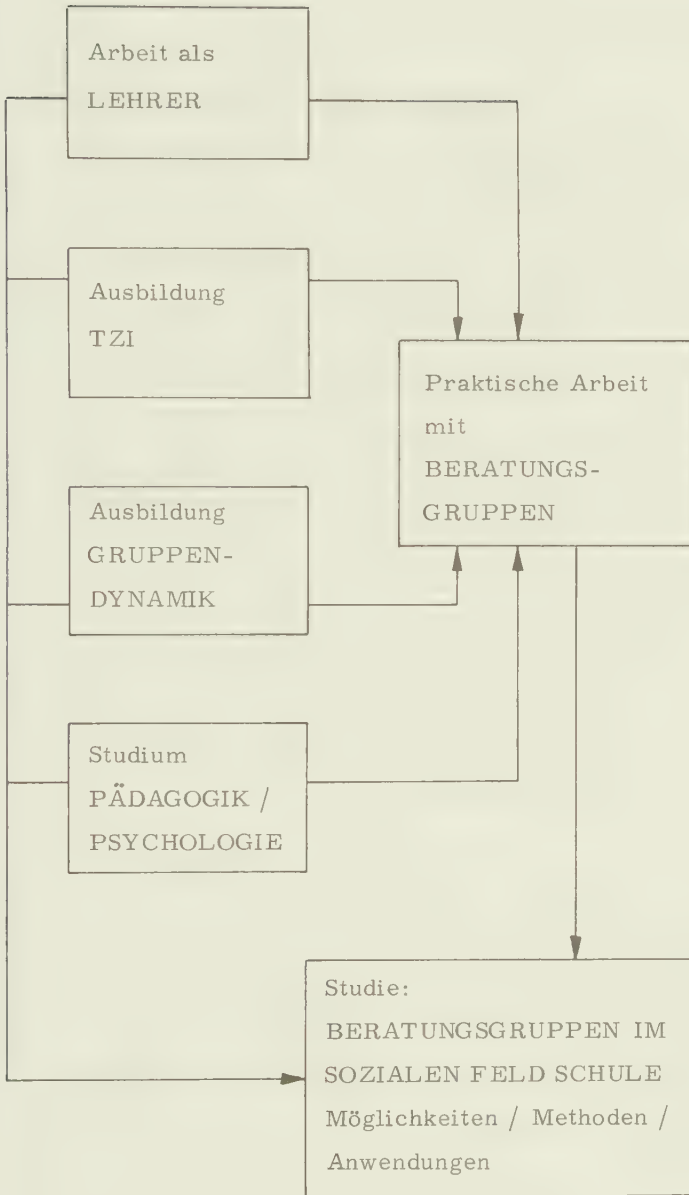


ABB. 1: Schema der praktischen und theoretischen Einflüsse auf die vorliegende Arbeit

1.3 Aufbau der Arbeit

Ausgehend von der unter 1.1 formulierten Problemstellung wird im folgenden Abschnitt der Aufbau dieser Arbeit dargestellt. Sie gliedert sich in vier Hauptteile.

Im ersten Hauptteil (2. Kapitel) wird der Versuch unternommen, das soziale Feld Schule mit einem organisationstheoretischen Bezugsrahmen zu erfassen und zugleich für die nachfolgende Arbeit einzugrenzen. Da im Mittelpunkt der Thematik vorab die an der Schule beteiligten erwachsenen Personen und Gruppierungen stehen, werden zur Vervollständigung des Bezugsrahmens Elemente des soziologischen Rollenkonzeptes und der rollentheoretischen Konfliktmodelle herangezogen.

Dieser Bezugsrahmen ermöglicht ein besseres Verständnis der Kommunikations- und Kooperationsvorgänge im sozialen Feld Schule, v. a. zwischen Lehrern, Eltern, Aufsichtspersonen und Schülern. Insbesondere lokalisieren wir organisationsstrukturell bedingte Konfliktfelder mit einiger Genauigkeit.

Die Erörterung erster Lösungsmöglichkeiten führt direkt zum zweiten Hauptteil (3. Kapitel) der Arbeit. Hier geben wir einen Ueberblick über die Vielzahl der vorhandenen Beratungsansätze. Im Sinne einer Eingrenzung der Beratungsthematik legen wir unser Verständnis von "Beratung" definitorisch fest. Besondere Aufmerksamkeit widmen wir der Zielsetzung von Beratung in Gruppen, um die Möglichkeit der Uebertragbarkeit in das soziale Feld Schule untersuchen zu können.

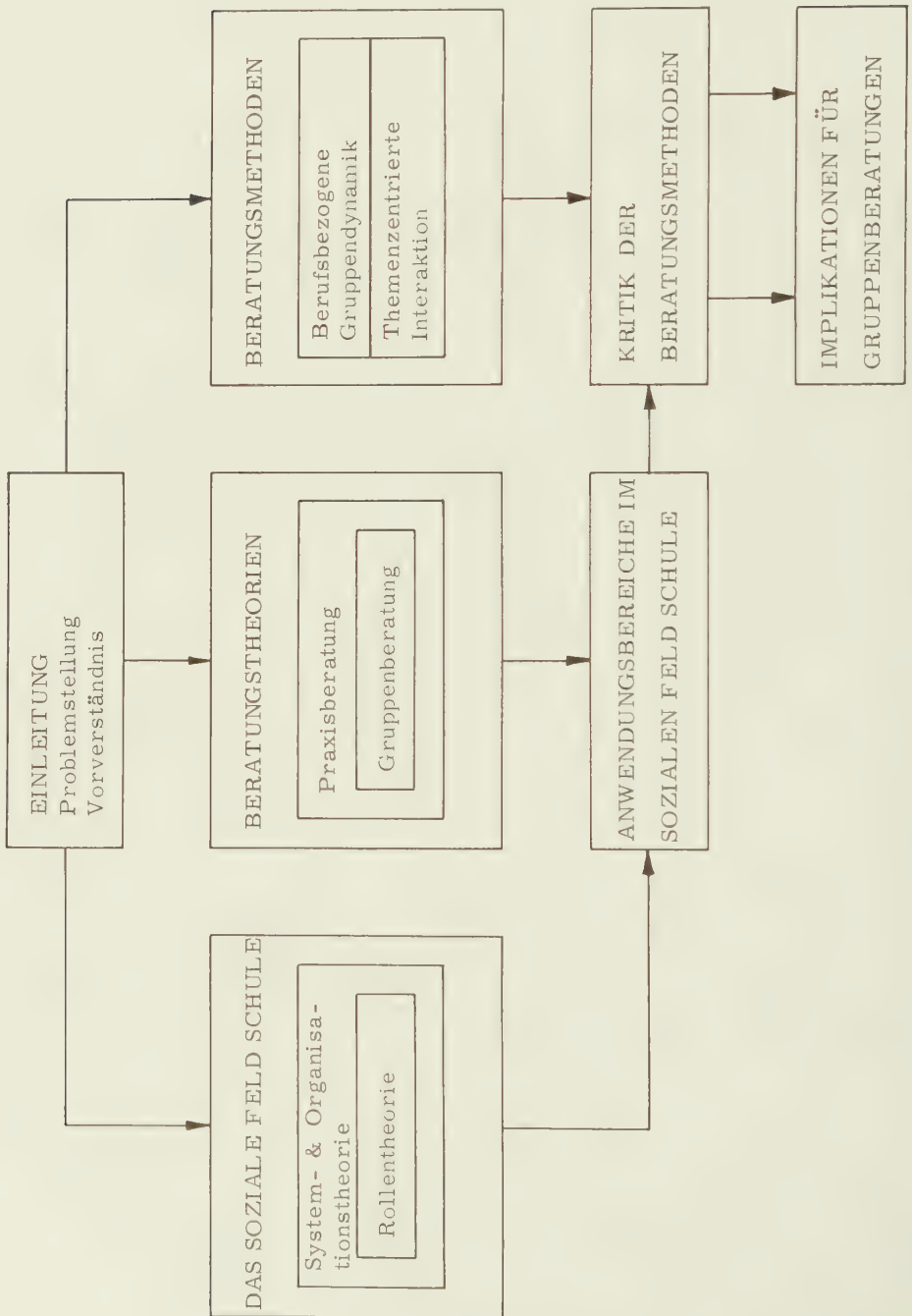
Die Ergebnisse des ersten und zweiten Hauptteiles fließen in die Darstellung der wichtigsten Anwendungsbereiche für Beratung im sozialen Feld Schule ein.

Der dritte Hauptteil (4. Kapitel) erfasst inhaltsanalytisch zwei Gruppenberatungsmethoden (Berufsbezogene Gruppendynamik, Themenzentrierte Interaktion). Eine kritische Analyse auf dem Hintergrund der aufgezeigten Beratungsansätze zeigt uns die Möglichkeiten auf, Elemente dieser Methoden der Erwachsenenbildung in das soziale Feld Schule zu übertragen.

Im vierten Hauptteil (5. Kapitel) stellen wir die zentralen Ergebnisse unserer Untersuchung zusammen. In Form von Postulaten formulieren wir konkrete Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit Beratungsgruppen im sozialen Feld Schule Kommunikations- und Kooperationsverbesserung gewährleisten können,

Graphische Darstellung zum Aufbau der Arbeit: vgl. ABB. 2.

ABB. 2: Graphische Darstellung zum Aufbau der Arbeit



1.4 Relevanzdiskussion

In der deutschsprachigen schulpädagogischen Literatur finden sich praktisch keine Versuche, Gruppenberatungsmöglichkeiten auf das soziale Feld Schule zu übertragen. Dies mag im folgenden begründet sein:

- Es ist sehr einfach, Literatur anzuführen, in welcher Beratungstheorien aufgezeigt und erklärt werden (vgl. z. B. CUNNINGHAM / PETERS 1973, STEFFERLE / GRANT 1972, MOLLENHAUER / MÜLLER 1965, KERSTING 1975); von einer greifbaren Beratungswissenschaft zu sprechen, ist jedoch verfrüht und trägt der zersplitterten Wirklichkeit in keiner Weise Rechnung.
- Die genannten Theorien beziehen sich fast ausschliesslich auf Einzelberatung. Eine Uebertragung auf die Gruppensituation ist in den meisten Fällen nie in Erwägung gezogen worden.
- Sobald die Beratung in Gruppen durchgeführt wird, tritt das Schlagwort "Gruppendynamik" in den Vordergrund. Die Vorgänge der Gruppendynamik sind aber ebenso schwierig in einen klaren Bezugsrahmen einzuordnen wie die Beratung selbst.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Relevanz von Gruppenberatung im sozialen Feld Schule in der schulpädagogischen Diskussion erst am Rande erkannt worden ist, da bis heute keine überzeugenden, d. h. umfassenden Darstellungen dieses Themenbereiches vorliegen. Für unsere Arbeit bedeutet dies, dass die geplanten Untersuchungen mit einem beschränkten theoretischen Instrumentarium durchgeführt werden müssen.

Da neben den theoretisch-wissenschaftlichen Aspekten in unserer Studie auch Anwendungsmöglichkeiten und Handlungsschritte zu einem Teilaspekt der Schulreform im Mittelpunkt stehen, scheint es uns umso dringender, Aufklärungsarbeit für die am Schulgeschehen beteiligten Personen und Gruppen zu leisten. Diese versteht sich als Orientierungshilfe für die Betroffenen, die sich im wachsenden Beratungsangebot von privaten wie auch staatlichen Institutionen zu rechtfinden wollen. Die folgende zufällige Zusammenstellung von Auszügen aus dem Angebotskatalog zeigt, welche Schwierigkeiten existieren, Angebote einzuordnen und zu beurteilen:

"Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie

... Der Kurs richtet sich an Eltern, Lehrer und Mitglieder von Schulbehörden, die in der praktischen Arbeit stehen und um eine Verbesserung der Zusammenarbeit Schule und Eltern aktiv bemüht sind. ... "

(EDK-Ost, Regionale Lehrerfortbildung, Kursprogramm 1978, S. 18)

"Praxisberatung

... Durch Praxisberatung kann der Lehrer seinen Berufsalltag besser verstehen lernen. ... Dies soll verhindern, dass ein Lehrer resigniert und sich den (oft widersprüchlichen) Anliegen von Schülern, Eltern, Kollegen und Behörden, aber auch der Fachwissenschaft verschliesst. ... "

(a. a. O. S. 19)

"Schwierigkeiten zwischen Lehrern, Eltern und Jugendlichen

- Schwierige Jugendliche
- Schwierige Eltern
- Schwierige Lehrer

Wie lernen wir Probleme wahrzunehmen und bessere Verständigungsmöglichkeiten miteinander zu erarbeiten? ... "

(WILL-Schweiz, Fortbildungsprogramm 1978, S. 36)

"Schulprobleme als Beziehungsprobleme des Miteinanderlebens und -arbeitens:

Wie können wir sie entdecken? verstehen? Lösungen fördern? "

(a. a. O. S. 30)

Diese Beispiele zeigen deutlich auf, dass die Koordination der Reformbestrebungen durch die Vielzahl der auftretenden "Reformer" erheblich erschwert wird. Andererseits wird auch klar auf die Tendenz hingewiesen, dass viele direkt oder indirekt an der Erziehung beteiligten Personen und Gruppen die Veränderung der Beziehungen im sozialen Feld Schule als Notwendigkeit zu betrachten beginnen. Zeigt uns aber nicht gerade auch der Umstand des umfangreichen Beratungsangebotes auf, dass viele am Schulgeschehen Beteiligte durch das ständige Fortschreiten der Reformbestrebungen verunsichert sind?

Das grosse Kursangebot belegt die Tatsache, dass ein wachsendes Interesse an Beratungsmöglichkeiten besteht. Wir nehmen an, dass dies auch ein Hinweis auf den Leidensdruck der Betroffenen ist. Gruppenberatung im sozialen Feld Schule bietet durch die intendierte Verbesserung von Kommunikation und Kooperation allen Interessierten eine reelle Chance, ihre Ziele leichter zu erreichen.

1.5 Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Arbeit basiert auf der praktischen Eigenerfahrung als Lehrer, Teilnehmer und Leiter von Beratungskursen im sozialen Feld Schule, dem mündlichen Erfahrungsaustausch mit Fachleuten und einem umfangreichen Studium der einschlägigen Fachliteratur. Ein vorwiegend literaturkritisch - hermeneutisches Vorgehen bestimmt damit deren Aufbau und Verlauf.

Auf dem Hintergrund einer Analyse des sozialen Feldes Schule werden Möglichkeiten von Beratung aufgezeigt, zwei in der Erwachsenen-

bildung bekannte Methoden auf ihre Brauchbarkeit hin inhaltsanalytisch untersucht und mögliche Implikationen für Beratung im sozialen Feld Schule abgeleitet.

Die pädagogische, psychologische und soziologische Fachliteratur wird dabei in die Ueberlegungen miteinbezogen, soweit sie für unsere Fragestellung relevant ist. Dazu gehören auch Ergebnisse aus der Sozialpsychologie, insbesondere dem Fachbereich der Gruppendynamik.

2 ORGANISATIONSSTRUKTURELLE MERKMALE IM SOZIALEN FELD SCHULE

2.1 Vorbemerkungen

In der Schweiz wie in allen kulturell hochentwickelten Ländern der Erde unterhält der Staat das Schulsystem. Dies hat eine Reihe von Implikationen für seine Struktur, die unter anderem auch für die Position der am Erziehungsgeschehen direkt Beteiligten von grosser Bedeutung sind. In diesem Kapitel wollen wir die Schule als soziales System im Staate betrachten, um dann in nachfolgenden Abschnitten auf Position und Rolle der Beteiligten (Lehrer, Eltern, Behörde, Schüler) eintreten zu können.

Schulsysteme weisen von Staat zu Staat beträchtliche Unterschiede auf. In der Schweiz, mit ihrem föderalistischen Schulwesen, sind die Organisationsstrukturen sogar von Kanton zu Kanton erheblich verschieden. Die Tatsache, dass für die Ueberlegungen in diesem Kapitel hauptsächlich deutsche, zum Teil auch amerikanische Literatur als Grundlage dient, könnte zur Annahme verleiten, dass allgemeine Erkenntnisse für die Organisation der Volksschule im Kanton Zürich keine Gültigkeit besässen.

Ein derartiges Urteil hält allerdings einer genaueren Ueberprüfung nicht stand. Ebenso unangemessen ist aber auch die Behauptung, dass sich schweizerische und bundesdeutsche Schulsysteme hinsichtlich der schulischen Organisationsstruktur überhaupt nicht unter-

scheiden. Die Aufgabe dieses Kapitels wird es sein, das soziale Feld Schule im Ist - Zustand darzustellen. In diesem Zusammenhang versuchen wir, einzelne Konfliktfelder, bedingt durch System-, Organisations- und Rollenstruktur des Subsystems Schule aufzuzeigen. Hier gilt es dann, durch gezielte Beratungsangebote die Kommunikation und Kooperation zu fördern, um den aktuellen Reformbewegungen den Weg zu erleichtern.

2.2 Das soziale Feld Schule

2.2.1 Die Schule als soziales System

Im Rahmen unserer Arbeit stellt sich die Frage, wie wir alle Einflussgrössen des sozialen Feldes Schule in einem theoretischen Rahmen erfassen können. Wir wählen dafür einen systemtheoretischen Ansatz, da der aus der Kybernetik stammende Begriff "System" von den Sozialwissenschaften auch für soziale Gebilde verwendbar gemacht wurde. "System" bedeutet allgemein eine aus irgendwelchen Elementen zusammengesetzte geordnete Gesamtheit (ROTH 1969, S. 132).

Ein besonderer Vorteil der Systemtheorie besteht darin, dass jedes System wiederum Teil eines umfassenderen angesehen werden kann. So ist jedes System zugleich Subsystem, d.h. inneres System eines grösseren sozialen Systems. Jedes gegebene System kann demzufolge in verschiedene Subsysteme unterteilt und damit als zusammengesetztes Ganzes verschiedener Teileinheiten verstanden werden (PETER 1973). Aus diesem Grunde wird der Systembegriff für soziale Gebilde verschiedenster Grösse verwendet.

Nach PARSONS (1951) verfügt jedes soziale System über ein hohes Ausmass an Stabilität, bedingt durch seine Funktion und seine Struktur. Folgende Variablen bilden nach RIES (1971, S. 159) die "Minimum - Struktur" eines sozialen Systems: Werte, Ziele, Rollenstruktur, institutionelle Normen und Mittel, Machtquantum und Machtverteilung, Prestigequantum und Prestigeverteilung. Für eine detaillierte Diskussion verweisen wir auf RIES (1971) und DIENER (1976).

In der vorliegenden Arbeit befassen wir uns in der Folge kurz mit den Variablen, die für das Verständnis des sozialen Feldes Schule bedeutsam sind.

In der Regel besteht in jedem sozialen System eine Vielzahl von Zielen, die vom System selbst oder von einzelnen seiner Subsysteme erfüllt werden müssen. Diese Ziele stehen in einem engen Zusammenhang mit der Funktion, die ein soziales System hat und werden oft von aussen, von einem umfassenderen System vorgegeben. Der Erfolg eines Systems wird daran gemessen, ob das Zusammenspiel der einzelnen Subsysteme die Erfüllung der geforderten Ziele gewährleistet (PETER 1973). Im weiteren bestimmen die Ziele die Aktivitäten der Mitglieder des sozialen Systems, und sie dienen dazu, Forderungen in bezug auf Verhalten der Mitglieder zu formulieren und zu legitimieren (ETZIONI 1973).

Die in einem sozialen System gültigen Werte bestimmen die Rangfolge der Ziele; sie dienen den verantwortlichen Mitgliedern als Orientierungshilfen, nach denen sie ihr Verhalten richten können. Die Werte können als übergeordnete Ziele in bezug auf die Funktion eines Sozialsystems verstanden werden. Oft haben auch Werte einen Einfluss, die mit den Funktionen des Systems in keinem direkten

Zusammenhang stehen. Sind diese Werte mit denjenigen des Systems nicht übereinstimmend, also dysfunktional, so können im sozialen System beträchtliche Spannungen entstehen (DIENER 1976, S. 82).

Zusätzlich bestimmen Normen und Mittel das Verhalten der Mitglieder eines sozialen Systems.

"Institutionelle Normen lassen sich definieren durch die Grenzen zwischen vorgeschriebenem und verbotenem Verhalten in einem gegebenen institutionellen Rahmen."

und

"Die institutionellen Mittel sind tatsächlich menschliche Verhaltensweisen, sie bestehen in der Ausübung von Funktionen innerhalb eines institutionellen Rahmens" (DUBIN 1959, zit. in RIES 1971, S. 148).

Zu den institutionellen Mitteln gehören die Sanktionen, d.h. alle jene Mittel des sozialen Systems, die das Einhalten der Normen durch seine Mitglieder gewährleisten. Zu unterscheiden sind positive Sanktionen (Belohnung) und negative Sanktionen (Bestrafung).

Jedes Sozialsystem besitzt ein begrenztes Machtquantum. Die Verteilung der Macht auf die einzelnen Mitglieder ist unterschiedlich und abhängig von Funktion und Struktur des Sozialsystems.

"Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht" (WEBER 1972, S. 38).

Jedem Rollenträger (vgl. 2.4) eines sozialen Systems kommt Macht zu, dies einerseits zur Erfüllung und Durchsetzung der eigenen rollenspezifischen Funktionen und Ziele, andererseits um andere Rollenträger zu verpflichten, sich entsprechend den Erwartungen des Sozialsystems zu verhalten. Je mehr Kontroll- und Entscheidungsfunktionen mit einer Rolle verknüpft sind, desto mehr Macht ist für die Ausübung der Rolle notwendig (RIES 1971, S. 152).

Das soziale Feld Schule lässt sich mit der Systemtheorie erfassen. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels werden wir einzelne Ansatzpunkte, bezogen auf die Verhältnisse in der Schweiz, insbesondere auf den Kanton Zürich, skizzieren. Betrachten wir den Staat als soziales System, so stellt sich die Schule als Subsystem dieses Staates dar. Als solches steht es neben anderen Subsystemen, wie Militär- oder Wirtschaftswesen. In der föderalistischen Schweiz können die kantonalen Schulsysteme als Subsysteme des Gesamtschulsystems begriffen werden. Die kantonalen Schulsysteme gliedern sich weiter in Subsysteme auf: Schulbezirke, Schulgemeinden. Selbst innerhalb einzelner Schulgemeinden sind weitere Aufgliederungen in Subsysteme möglich: Schulhäuser, Schulklassen. Neben dieser Aufteilung in Subsysteme wären ohne weiteres andere Untergruppen innerhalb des Schulwesens als Subsysteme zu nennen, allerdings nicht als formelle, sondern als informelle soziale Systeme.

Welche Stellung dem Subsystem Schule innerhalb der Gesellschaft zukommt, lässt sich durch seine Funktion aufzeigen. Nach PARSONS ist für die Stabilität eines sozialen Systems nebst der Funktion auch die Struktur verantwortlich. Wir beschränken uns hier auf die Funktion, da sich das nächste Kapitel der Arbeit (2.2.3) speziell mit der Frage nach der Struktur auseinandersetzt.

Neben PARSONS, der der Schule in erster Linie Sozialisations- und Selektionsfunktion zuschreibt (PARSONS 1972), charakterisieren auch andere Autoren (LEMBERG 1971, SCHELSKY 1957) die Schule als eine "Zuteilungsinstanz von Sozialchancen", da sie durch ihre Ausleseprüfungen die Möglichkeit gibt oder verwehrt, bestimmte Positionen in der Gesellschaft zu erreichen. In der sozialwissenschaftlichen Literatur ist grundsätzlich unbestritten, dass das heutige Schul-

system Sozialisations- und Allokationsfunktion (ULICH 1971) wahrnimmt. Erziehung und Schule werden zudem als Reproduktionsfunktionen einer Gesellschaft dargestellt (MOLLENHAUER 1972, FEND 1972). Nach FEND lassen sich drei verschiedene Funktionen der schulischen Reproduktion unterscheiden (FEND 1974, S. 65 f):

1. Die Schule institutionalisiert die Reproduktion von "Wissen" und "Fertigkeiten", welche zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben erforderlich sind. Das Schulsystem erfüllt damit Qualifikationsfunktion.
2. In der Schule ist die Reproduktion der Sozialstruktur der Gesellschaft institutionalisiert. Das Schulsystem nimmt klare Selektionsfunktion wahr.
3. Die von der Schule vermittelten Normen, Werte und Interpretationsschemata sind von der schulinternen und -externen Sozialstruktur beeinflusst. Dadurch wird die schulexterne Sozialstruktur stabilisiert.

Die von FEND beschriebenen Funktionen der Schule sind hinsichtlich der gesellschaftlichen Erfordernisse keineswegs unproblematisch. Angesichts der raschen gesellschaftlichen Entwicklung kann sich die Schule kaum mehr auf die Reproduktion des Bestehenden beschränken. Uebernimmt das Schulsystem aber zusätzlich innovative Funktionen, gerät es in ein politisches Spannungsfeld, denn die verschiedenen Interessengruppen in der Gesellschaft sind sich keineswegs einig, wohin die Entwicklung in der Zukunft führen soll (vgl. 2.3).

2.2.2 Die Organisationsstruktur der Schule

Damit die Schule als Subsystem des Staates ihre Ziele und Funktionen erfüllen kann, sind Organisationsformen notwendig, welche die Komplexität der vorhandenen Beziehungen im sozialen Feld Schule erfassen und handhabbar machen. Es betrifft dies sowohl die inner-schulischen Beziehungen, wie auch diejenigen zu der ausserschulischen Umwelt. Zur Zeit des Aufbaus der staatlichen Volksschule, vor ca. 200 Jahren, standen keine Organisationstheorien auf wissenschaftlicher Erkenntnisgrundlage zur Verfügung. Die Gestaltung der Schule erfolgte demzufolge in Anlehnung an die vorhandenen staatlichen Subsysteme: Kirche, Militär und Staatsverwaltung. Tatsächlich spiegeln sich auch heute in der schulischen Organisationsstruktur die traditionellen Organisationsformen dieser älteren staatlichen Subsysteme (FEND 1974).

In der deutschsprachigen Literatur wird die Organisationsstruktur der Schule fast durchgehend mit dem Modell der Bürokratie verglichen (FUERSTENAU 1969a, 1969b, FELDHOFF 1970, PETER 1973, KRAMP 1973, u. a.).

Eine detaillierte Diskussion würde den Rahmen unserer Arbeit sprengen, doch möchten wir auf die Arbeit von KUENDIG (1977) verweisen. Im folgenden führen wir nur die wesentlichen Merkmale einer bürokratischen Organisation auf.

Bereits seit 1922 liegen WEBERs Ergebnisse einer Analyse der Bürokratie vor. Sein idealtypisches Modell ist vor allem gekennzeichnet durch die straffere Regelordnung und die exaktere Konzeptabgrenzung als dies bei anderen Organisationsformen der Fall ist. FUERSTENAU fasst die charakteristischen Merkmale der bürokra-

tischen Organisation folgendermassen zusammen:

"... ein System von hierarchisch einander übergeordneten Aemtern mit jeweils bestimmten, fest umrissenen Befugnissen, wobei die oberen Instanzen im besonderen Masse entscheiden, anordnen und kontrollieren, während die unteren überwiegend Anordnungen ausführen und nach oben darüber berichten. Alle Ausführungen in diesem System orientieren sich an Regeln und Verhaltensvorschriften" (1969, S. 48).

In dieser prägnanten Darstellung der Organisationsform der Verwaltungsbürokratie sind alle wesentlichen Gesichtspunkte von WEBERs Modell enthalten (1972, S. 551 f):

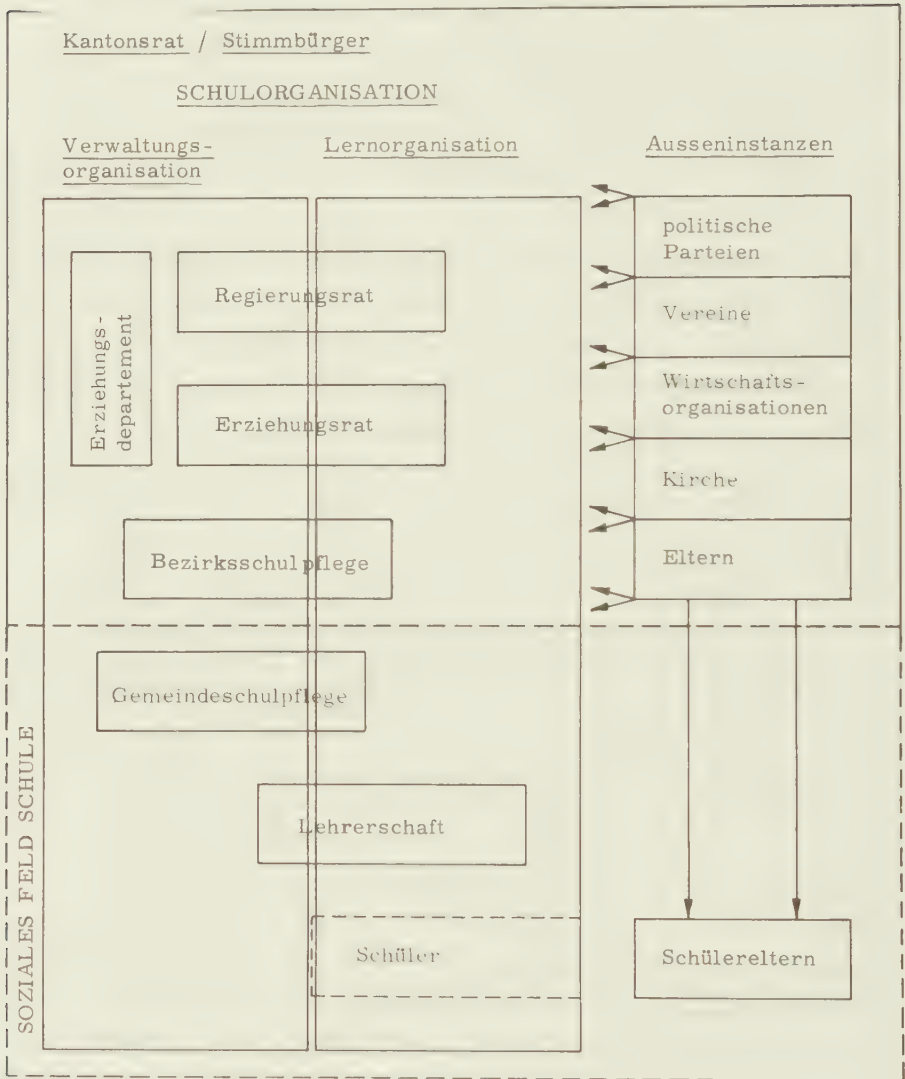
- Generelle Regeln bestimmen das Handeln des einzelnen in der bürokratischen Organisation. Diese Regelung betrifft insbesondere die feste Verteilung der Befehlsgewalten, der Tätigkeiten sowie die dafür notwendigen Zwangsmethoden.
- Die bürokratische Organisation ist klar hierarchisch gegliedert. Ueber- und Unterordnung der Behörden sowie Beaufsichtigung der unteren durch die oberen sind in einem festen System geordnet.
- Innerhalb der bürokratischen Organisation geschieht der Austausch von Mitteilungen zwischen den einzelnen Mitgliedern und Amtsstellen vorwiegend schriftlich. Die Schriftstücke werden aufbewahrt.
- Spezialisierte Beamte bewältigen die der bürokratischen Organisation zufallenden Aufgaben in Arbeitsteilung.
- Organisationsmittel und Privateigentum werden in der bürokratischen Organisation streng von einander getrennt.
- Die Mitglieder der bürokratischen Organisation können sich ihre Stellung nicht selbst aneignen, sondern sie werden von aussen, je nach Qualifikation eingesetzt.

Betrachten wir Ziele und Funktionen des Sozialsystems Schule genauer, so sehen wir, dass der Aufbau von zwei systeminternen

Organisationsnetzen zweckmässig ist. RUMPF (1971) unterscheidet zwischen Lernorganisation und administrativer Organisation (Verwaltungsorganisation). Die Lernorganisation regelt vor allem die strukturellen Lernbedingungen für die Schüler, wie Klassenbildung, Anzahl der Schüler pro Klasse, Stundenplangestaltung, Uebertrittsfragen, Lerninhalte, Lehrmethoden u. a. Die Verwaltungsorganisation hat die Aufgabe, die systematische Sicherung der Lernorganisation zu gewährleisten. Sie regelt Probleme der Entscheidungs-, Kontroll- und Koordinationskompetenz, sie verteilt die personellen und materiellen Mittel, sie bestimmt die Kriterien, nach denen Entscheidungs- und Kontrollpositionen besetzt werden, sie sorgt für Planung, sie entscheidet bei Konflikten u. a.

Beide systeminternen Organisationsnetze bedingen sich gegenseitig; das heisst für unsere Arbeit, dass sie nicht getrennt betrachtet werden können, um das soziale Feld Schule zu erfassen. Damit im weiteren Verlauf unserer Arbeit praktische Erfahrungen verwendet werden können, übertragen wir die theoretischen Ueberlegungen zur Organisationsstruktur der Schule auf die Organisation der Volksschule im Kanton Zürich. Im folgenden Orientierungsmodell (ABB. 3) werden die Elemente der Organisation "Volksschule des Kantons Zürich" schematisch dargestellt. Im Schema sind die offiziellen Gremien und Organe der Schulorganisation aufgenommen. Um die Uebersichtlichkeit in bezug auf Lern- und Verwaltungsorganisation zu erhalten, liegt das Hauptgewicht der Darstellung bei der Aufteilung der Organisationsstruktur in die beiden erwähnten Organisationsnetze. Wir erhalten zudem die Möglichkeit, das soziale Feld Schule so einzugrenzen, dass nur die am Erziehungsgeschehen direkt teilnehmenden Personen und Personengruppen aufgeführt werden.

ABB. 3: Orientierungsmodell der Zürcher Volksschule



Instanzen, die von aussen Einfluss auf die Schulorganisation nehmen, sind nur am Rande erwähnt. Primär dient uns die modellhafte Darstellung als Ausgangspunkt, um den Erkenntnissen unserer allgemeinen organisationsstrukturellen Betrachtungen die Realität der Schulorganisation im Kanton Zürich gegenüberzustellen.

Dem Regierungsrat, der vom Volk gewählten Exekutive, obliegt die Leitung der gesamten kantonalen Verwaltung, somit auch des Erziehungsdepartementes. Die Mitglieder der Schulverwaltung im engeren Sinne sind von der Regierung direkt eingesetzte Staatsbeamte. Die Organisation des staatlichen Erziehungsdepartementes ist nach verwaltungsrechtlichen Normen durchgeführt. Die mächtigste Schulbehörde im Kanton Zürich ist der Erziehungsrat, welcher die Oberaufsicht über das gesamte Schulwesen ausübt. Vorsitzender ist der Erziehungsdirektor, welcher auch dem Regierungsrat angehört. Der Erziehungsrat lässt sich seinen Funktionen entsprechend nicht der Lern- oder Verwaltungsorganisation zuordnen, ist er doch sowohl für administrative Aufgaben, welche sich nicht vollständig der Verwaltung, d. h. dem Erziehungsdepartement, zuordnen lassen, als auch für die inneren Schulangelegenheiten, d. h. Genehmigung der Lehrpläne, Festsetzung der obligatorischen Lehrmittel, u. a. zuständig.

Dem Erziehungsrat sind auf regionaler Ebene die Bezirksschulpflegen untergeordnet. Auch diese Behörde erfüllt Aufgaben, die den beiden Organisationsnetzen zugeordnet werden können. Der überwiegende Anteil an Tätigkeiten bezieht sich jedoch auf die Verwaltungsorganisation (z. B. Bericht über den Zustand der Schule zuhanden des Erziehungsrates, Beurteilung der Lehrer). Die unterste Ebene der Schulorganisation bilden die Gemeindeschulpflegen. Dieser

Behörde obliegt die direkte Aufsicht über das Unterrichtsgeschehen. Zu diesem Zweck führen die Gemeindeschulpfleger Schulbesuche bei den einzelnen Lehrern durch. Der Hauptanteil ihrer Aufgaben betrifft die Verwaltungsorganisation.

Die Schulinstanzen im Kanton Zürich sind Behörden, die vom Volk auf eine bestimmte Zeit gewählt werden. Trotzdem lassen sich deutliche Aehnlichkeiten mit einer bürokratischen Organisation erkennen (KUENDIG 1977).

- Die Schulorganisation im Kanton Zürich besitzt eine dreistufige hierarchische Gliederung, in der die Entscheidungs- und Kontrollkompetenzen von oben nach unten abnehmen.
- Die Tätigkeit der Behörden und die Kommunikation zwischen diesen sind durch Gesetze, Verordnungen und Reglemente klar festgelegt.
- Mit Ausnahme des Erziehungsrates verrichten die Behörden fast ausschliesslich Tätigkeiten aus dem Organisationsnetz der Verwaltungsorganisation. Das Hauptgewicht liegt bei Ueberwachungs- und Kontrollfunktionen.

Innerhalb der Schulorganisation werden die Lehrer als einzige Organisationsmitglieder einzeln und nicht als "Kollektivgruppe" angesprochen. Im Gegensatz zu anderen Schulsystemen kennt die Volksschule im Kanton Zürich keinen Schulleiter oder Rektor mit formellen Leitungsbefugnissen gegenüber den Lehrern. Trotzdem kommt dem Lehrervertreter eine besondere Rolle zu. Er gewährleistet die Verbindung der Lehrerschaft zur Schulpflege, indem er regelmässig, als Lehrervertreter mit beratender Stimme, deren Sitzungen beiwohnt und die Weisungen der Behörde offiziell an die Lehrerschaft weiterzuleiten hat. Dies geschieht in der Regel über den Lehrerkonvent.

Der Lehrerkonvent erfasst alle Lehrer einer Gemeinde und dient meist nur der internen Organisation des Schulbetriebes. Er ist also weder ein Instrument der Interessenvertretung der Lehrerschaft gegenüber der Schulpflege, noch ist er ein Gremium zur Diskussion berufsspezifischer Probleme. In den meisten Fällen besitzt der Lehrerkonvent nur geringe Entscheidungsbefugnisse. So etwa können Inhaber von "Hausämtern" (z. B. Lehrervertreter, Materialverwalter, Bibliothekar, u. a.) nicht selbst gewählt, sondern lediglich zuhanden der Schulpflege vorgeschlagen werden.

Die Schüler können offiziell nicht an den schulischen Entscheidungsprozessen teilnehmen. Schülermitbestimmung auf der Klassenebene, in Form von Schülerparlamenten, basiert ausschliesslich auf der persönlichen Initiative einzelner Lehrer. Im Gegensatz etwa zur Bundesrepublik oder den USA ist die Diskussion um organisationell verankerte Schülermitbestimmung in der Volksschule noch kaum im Gange.

Das Ziel unserer Arbeit ist es, das soziale Feld Schule anhand des erläuterten Orientierungsmodells (vgl. ABB. 3) und der Beschreibung der einzelnen Organe genau zu bezeichnen. Nach unserem Verständnis umfasst das soziale Feld Schule alle direkt am Erziehungsgeschehen beteiligten Personen und Gruppen innerhalb der Organisation Schule. Aus der Schulorganisation sind dies: die Gemeindeschulpflege (Behörde), die Lehrerschaft einer Gemeinde und die betroffenen Schüler. Die einzige klar erfassbare Ausseninstanz wird von den Schülereltern gebildet. In dieser Gruppe sind in der Regel die Interessen weiterer Ausseninstanzen vertreten, z. B. Elternverein, Kirche, politische Parteien.

2.3 Organisationsstrukturell bedingte Konfliktfelder der Schule

Die unter 2.2 beschriebenen Merkmale des Schulsystems sind in der Zeit des raschen Wandels unserer Gesellschaft ständigen Herausforderungen ausgesetzt. Wir können annehmen, dass deshalb system- und organisationsstrukturell bedingte Spannungen und Konflikte im sozialen Feld Schule bestehen. In diesem Abschnitt werden wir die wichtigsten Konfliktfelder thesenartig darstellen und anschliessend begründen.

These 1

Der Wandel der Gesellschaft nötigt die Schule, ihre reproduktiven Funktionen um innovative Funktionen zu erweitern.

Die Konflikthaftigkeit des Schulfeldes ist durch die z.T. widersprüchlichen Funktionen des Schulsystems innerhalb der Gesellschaft begründet. Diese Funktionen sind einerseits durch die Notwendigkeit jeder Gesellschaft, sich selbst zu reproduzieren, bestimmt. Diese Notwendigkeit wird von der Schule mehrfach erfüllt: Die Schule sorgt durch das Vermitteln von Wissen und Fertigkeiten für die Reproduktion jener kulturellen Systeme, die für die Qualifikationen innerhalb der Gesellschaft verantwortlich sind. Die Schule sorgt für die Reproduktion von Bewusstseinslagen über gesellschaftliche Werte und Normen, welche als Bewertungsmaßstäbe, Orientierungshilfen und Einstellungen das Sozialverhalten der Mitglieder einer Gesellschaft steuern. Schliesslich reproduziert die Schule durch ihre Allokationsfunktion die gesellschaftliche Sozialstruktur, d.h. sowohl die sozialen Positionsverteilungen als auch die personellen Besetzungen der einzelnen Positionen (FEND 1974). Andererseits

kann sich die Schule nicht mehr allein auf die Reproduktion des Bestehenden beschränken. Unsere Gesellschaft ist in einem schnelleren und umfassenderen Wandel begriffen als je zuvor. Durch neue Erkenntnisse in allen Wissensgebieten verändert sich der Wissensbestand permanent. Für kurze Zeit gültige Weltanschauungen, philosophische Vorstellungen werden in Frage gestellt und wieder verworfen. Die Schule wird gezwungen, nicht nur das Bestehende und Bewährte zu reproduzieren, sondern an der Entwicklung teilzunehmen und wünschbare Veränderungen einzuleiten, d. h. innovative Funktionen zu übernehmen. Die Schwierigkeit besteht dabei darin, dass die verschiedenen Interessengruppen im Staat keineswegs eine einheitliche Zukunftsgesellschaft anstreben. Vielen, meist unklaren, ja widersprüchlichen Forderungen an die Schule fehlen konkrete Handlungsvorschläge für das soziale Feld Schule. Damit gerät die Schule aber auch in ein politisches Spannungsfeld, denn niemand scheint ein gültiges Verhältnis zwischen Reproduktion und Innovation zu kennen. Der andauernde Konflikt um die Funktionen der Schule wirkt sich auf die Zielvorstellungen aus.

These 2

Die Ziele der Organisation Schule werden ständig mit neuen Zielvorstellungen von Aussen- oder Mitgliedergruppen konfrontiert.

Mit dem Erkennen der innovativen Funktion der Schule werden von den verschiedensten gesellschaftlichen Gruppierungen neue Bildungsziele an sie herangetragen, die keineswegs immer mit den bestehenden vereinbar sind. Niemand, ob schulintern oder schulextern, verneint die Notwendigkeit, die Schule den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen anzupassen. Zugleich bestehen aber keine Vorstellungen, wie diese innovative Funktion auf der Ebene des erzieherischen

Handelns aussehen soll. Die daraus resultierende unangenehme Spannung mag viele dazu verleiten, die Schule nach wie vor als "Schonraum", unberührt von gesellschaftlichen Interessen, anzusehen (PETER 1973, S. 136). Eine Haltung, welche die gegenseitigen Einflüsse zwischen Schule und Gesellschaft verkennt, birgt in sich die Gefahr, den bestehenden Zielkonflikten auszuweichen oder sie gar zu verleugnen. Diesen aber sind die Mitglieder im sozialen Feld Schule direkt gegenübergestellt. Hier treffen die verschiedenen Zielvorstellungen aufeinander: Ziele der Schulorganisation, Ziele der Eltern, Ziele der Wirtschaftsorganisationen. Die Schule ist hier die Nahtstelle zwischen dem Elternhaus und der organisierten und bürokratischen Berufswelt der Erwachsenen. Aus dieser Konstellation kommt der Schule eine schwierige Arbeit zu. Sie muss, konfrontiert mit den Zielen des Elternhauses und denjenigen der auf Zweckrationalität, Effizienz und Leistung aufgebauten, arbeitsteiligen Industriegesellschaft, bei den Schülern die Anpassung vollziehen. Der Lehrer nimmt hier die Vermittlerrolle zwischen Jugend- und Erwachsenenwelt ein (TUGGENER 1962). Diese erzieherischen Aufgaben werden durch die Struktur in der Schulorganisation vielfach tangiert.

These 3

Der bürokratische Aufbau der Schule betrifft sowohl die Verwaltungs- wie auch die Lernorganisation und steht im Widerspruch mit ihren erzieherischen Aufgaben.

Bürokratische Organisationen weisen charakteristische Merkmale auf: Ordnung, Ueberschaubarkeit, Kontrollierbarkeit, Einheitlichkeit, Regelmäßigkeit und Disziplin. Das Vorbild der bürokratischen Verwaltungsorganisation hat die Schule stark beeinflusst.

BECKER (1956) spricht z. B. von der "verwalteten Schule". Nach Meinung verschiedener Autoren ist diese Bezeichnung auch heute noch gerechtfertigt (COMBE 1971), bezeichnen doch einzelne den Lehrer als staatlichen "Vollzugsbeamten" (COMBE 1971) oder als "Funktionär" (TUGGENER 1967). Die erwähnten Merkmale bürokratischer Organisationen scheinen im besonderen für das Verwaltungsnetz der Schulorganisation zuzutreffen. ELLWEIN schildert die "verwaltete Schule" wie folgt:

"Es steht dann der regelhafte Gesetzesvollzug dem persönlichen Einsatz des Pädagogen gegenüber; die Routine dem Experiment; die Normierung der Individualisierung; der angeordnete Lehrstoff der schöpferischen Freiheit; die Beamtenqualität dem Künstlertum; der risikolose Durchschnitt dem offenen Wagnis, in dem man scheitern, aber eben auch den grossen Erfolg erzielen kann. ..."

und

"Die verwaltete Schule ist unterste Verwaltungsinstanz, vorschriftsgebunden, dauerbeaufsichtigt, von ihren Vorgesetzten vorformuliert und entsprechend unbeweglich, der Initiative entbehrend, jedem Sonderfall gegenüber hilflos - schlechthin also abhängig von dem, was ihr aufgetragen wird" (1962, S. 212).

Dieses Zitat mag auf Anhieb für viele überspitzt erscheinen, doch deckt sich ELLWEINs Ansicht mit der Meinung anderer Autoren (z. B. FUERSTENAU 1969). Wichtig für unsere Arbeit ist die Erkenntnis, dass die Verwaltungsorganisation in starkem Masse die Lernorganisation beeinflusst. Die erzieherischen und sozialisatorischen Funktionen der Schule stehen in klarem Widerspruch zur "verwalteten Schule". Erziehungsziele der Pädagogik, wie Bildung des Schülers nach seinen Bedürfnissen, Erziehung zu mündigen, selbstverantwortlichen Mitgliedern der Gesellschaft, sind in einer bürokratischen Organisation dysfunktional. FUERSTENAU (1969, S. 22) spricht von "Institutionsblindheit der pädagogischen Ideologie",

wenn er aufdeckt, dass Spannungen und Widersprüche bis anhin kaum als strukturell bedingte Konfliktherde betrachtet wurden. Vielmehr werden auftretende Konflikte als individuelle Probleme verstanden, die durch gezielte Appelle an einzelne dem allgemeinen Zugang entgehen. Diese Betrachtungsweise ist wenig geeignet, die reformbedürftige Organisationsstruktur der Schule transparent zu machen.

Der organisatorische Aufbau der Schule hat durch seine Regelmäßigkeit Auswirkungen auf das Verhalten der Organisationsmitglieder, d. h. die systeminternen Beziehungen sind weitgehend formalisiert und verlaufen nach vorgegebenen Interaktionsmustern. Oft werden aber auch Interaktionen zu Ausseninstanzen nach den gleichen allgemeingültigen Prinzipien geführt. Einzelfälle und besondere Umstände werden nicht berücksichtigt und führen zu einer meist unerklärlichen Konfliktquelle (z. B. Elterngespräche).

Die der Schule zugeschriebene Innovationsfunktion lässt sich durch die bürokratische Organisation nur schwer verwirklichen. Nicht zuletzt scheitern Schulreformen, die sich am sozialen Wandel der Gesellschaft orientieren, am Beharrungsvermögen der dysfunktional stabilisierten Schulorganisation (TUGGENER 1962, S. 169).

2.4 Die Rollenstruktur im sozialen Feld Schule

Wir haben die Rollenstruktur als eine Variable der "Minimum-Struktur" eines sozialen Systems (vgl. 2.2.1) bezeichnet. Jedes soziale System verfügt über eine gewisse Anzahl von Positionen und Rollen. Während "Position" Bezug nimmt auf den Ort, den

statischen Anteil innerhalb eines sozialen Systems, steht "Rolle" für die mit einer Position verbundenen Verhaltenserwartungen. Sie beschreibt also den dynamischen Anteil, d.h. sowohl eigene Erwartungen an die Rolle, als auch Erwartungen aus anderen Positionen. Jede Position und jede Rolle kann nur dann vollständig erfasst werden, wenn ihre Beziehungen zu allen benachbarten Positionen und Rollen mitbetrachtet werden. Der Begriff der Rolle ist, neben der kleinsten Einheit im sozialen System, zentrales Element einer umfassenden Theorie individuellen Verhaltens, der Rollentheorie. Da die Rollentheorie auch als Erklärungsmodell für Konflikte verwendet wird, wollen wir im folgenden näher darauf eingehen.

2.4.1 Das soziologische Rollenkonzept

Grundsätzlich nimmt die Rollentheorie an, dass in bestimmten sozialen Begebenheiten und Beziehungen bei allen Menschen bis zu einem gewissen Grade weitgehend gleichartige, spezifische Verhaltensweisen auftreten. Jedes Individuum spielt je den Umständen entsprechend eine bestimmte Rolle. Das bedeutet, dass es sich vor die Aufgabe gestellt sieht, zwar meist räumlich und zeitlich getrennt, eine gewisse Anzahl weiterer Rollen zu spielen (z. B. Lehrer, Vater, Ehemann, Vereinsaktuar u. a.). In jeder Rolle muss es sich so verhalten, dass es den Vorstellungen der anderen über sein Rollenspiel entspricht. MAYNTZ bezeichnet Rolle als

"... Komplex von sozialen Normen oder Erwartungen, die sich auf den Inhaber einer Position in der Organisation richten" (1963, S. 81).

Die soziale Rolle bezeichnet also nicht ein tatsächliches Verhalten, sondern weist auf die Erwartungen in der unmittelbaren sozialen

Umwelt des Individuums hin, die sein Verhalten beeinflussen. Vor allem GROSS, MASON und MC EACHERN (1966) weisen darauf hin, dass menschliches Verhalten nicht zufällig sei, sondern teilweise durch eigene Erwartungen, teilweise durch Erwartungen von aussen bestimmt werde. Deshalb können Erwartungen nur in engem Zusammenhang mit der Position eines Menschen innerhalb sozialer Systeme betrachtet werden.

Der Begriff "Position" versteht sich als Ort in einem Gefüge sozialer Beziehungen. Die Position innerhalb eines sozialen Systems kann nur dann erfasst werden, wenn sie mit ihrer sozialen Umgebung in Bezug gesetzt wird. Das bedeutet, dass jedes soziale System als Geflecht von Positionen angesehen wird. Besetzt sind die Positionen eines sozialen Systems durch die Positionsinhaber. Jedes Individuum ist gleichzeitig Inhaber mehrerer Positionen, welche sein Handeln in der "fokalen" Position mehr oder weniger stark beeinflussen. SADER (1969) bezeichnet die Gesamtheit der Positionen eines Individuums als Positionssatz. Für das Handeln steht in der Regel nur eine Position im Vordergrund, während die andern im Hintergrund, jedoch nicht wirkungslos, sind. Im Positionssatz einer Person sind die Ansätze vieler Rollenkonflikte enthalten. Weil jede Position in einem Feld sozialer Beziehungen steht, d. h. immer mit anderen Positionen verbunden ist, beziehen sie sich aufeinander. Für den Inhaber einer Position werden Inhaber von Komplementärpositionen als erwartungssendende Bezugsgruppe wahrgenommen. Es gibt keine Position ohne Erwartungen, die an sie gebunden sind. SADER (1969) unterscheidet zwischen formellen und informellen Erwartungen einerseits und andererseits einer Fülle mündlicher oder nicht-verbalen Ueberlieferungen, die als ungeschrie-

bene Gesetze Rechte und Pflichten eines Positionsinhabers ebenso bindend beeinflussen können wie formelle Normen.

Wie erwähnt, verstehen wir den Begriff "Rolle" als ein Bündel von Erwartungen, die zu einer bestimmten Position gehören. Mit Absicht wird nicht festgelegt, von wem die Erwartungen an den Positionsinhaber ausgehen. So steht die Möglichkeit offen, dass auch der Positionsinhaber selbst Erwartungen an seine Rolle stellen kann. Daneben ist es unumgänglich, die weiteren Sender von Erwartungen zu lokalisieren. Hauptsächlich handelt es sich um die Inhaber von Komplementär- und Gegenpositionen sowie um ganze Bezugsgruppen.

Neben den angesprochenen Rollenerwartungen, ausgehend von den Inhabern einflussreicher Gegenpositionen und dem Inhaber einer fokalen Position selbst, nehmen diejenigen Erwartungen, die von einem Grossteil der Mitglieder einer Gesellschaft geteilt werden, gleichsam unausgesprochen Einfluss auf die Gestaltung einer Rolle. Nicht alle Erwartungen haben die gleiche Auswirkung auf das Verhalten eines Positionsinhabers. DAHRENDORF (1958, S. 37 f) unterscheidet zwischen Muss-, Soll- und Kann - Erwartungen. Diese verschiedenen Arten von Rollenerwartungen unterscheiden sich bezüglich ihrer Verbindlichkeit und der Gewichtigkeit der mit ihnen verbundenen Sanktionen. Muss-Expectationen sind meist schriftlich, in Form von Gesetzen, Verordnungen und Reglementen niedergelegt. Meist sind in diesen Texten bereits die Sanktionen angekündigt oder festgehalten, welche im Falle einer Uebertretung dieser Rollen-Vorschriften eingeleitet werden. Mit diesen Sanktionen wird eine Steuerungsfunktion hinsichtlich Erwartungskonformität ausgeübt, die sich sowohl belohnend als auch strafend auswirken kann.

Soll- und Kann-Erwartungen sind im allgemeinen nicht im Sinne eines Pflichtenheftes festgelegt, vielmehr öffnen sie dem Positionsinhaber ein mehr oder weniger breites Verhaltensspektrum mit bestimmten Toleranzgrenzen. Ebenso wenig sind die entsprechenden Sanktionen klar festgelegt und selten zum voraus vollumfänglich bekannt. Die Sender von Erwartungen müssen sich keineswegs untereinander über die Sanktionen einig sein. Oft versuchen unterschiedliche Bezugsgruppen bei einem Positionsinhaber ihre voneinander verschiedenen Auffassungen der Soll- und Kann-Erwartungen durch Sanktionen als verbindlich darzustellen.

Nach GERTH und MILLS (1970, in PETER 1973) ist die soziale Rolle die wichtigste Verbindungsinstanz zwischen der Organisation und dem Individuum. Dies zeigt deutlich, dass bereits durch die Mitgliedschaft zur sozialen Organisation jedes Individuum mit einer Reihe von Erwartungen konfrontiert wird, die zur Erreichung des Organisationsziels förderlich sind. LUHMANN (1964, S. 39) bezeichnet die Gesamtheit der organisationsgebundenen Verhaltenserwartungen als "Mitgliederrolle". Die an die Mitgliederrolle gebundenen formalen Erwartungen bedingen, dass bei einer Verletzung jener nicht nur die geltende Organisationsnorm, sondern auch die eigene Identität betroffen sind. Diese Sanktion trifft das Individuum schwer, denn es wird ihm nahezu verunmöglicht, innerhalb des Mitgliedersystems zu bleiben: Die eigene Identifikation und das Einverständnis mit den Mitgliedschaftsbedingungen bestehen nicht mehr (FELDHOFF 1970, S. 292). Sowohl das Mitglied, wie auch die Organisation sind in dieser engen Verflechtung auf rollenbezogenes Verhalten angewiesen.

Jeder Rolleninhaber steht in Beziehung zu mehreren Bezugsgruppen, welche mehr oder weniger klar formulierte Rollenerwartungen an

ihn herantragen. Nach DAHRENDORF (1958, S. 33) können wir das Gesamt der mit einer Position verbundenen Erwartungen entsprechend der Relation zwischen dem Rolleninhaber und einer bestimmten Bezugsgruppe in "Rollensegmente" unterteilen. Das Rollensegment umfasst alle Erwartungen innerhalb einer Rolle, die in der Beziehung zwischen einer Bezugsgruppe oder -person und dem Positionsinhaber auftreten. Die Summe der Rollensegmente werden nach MERTON (1957) als Rollensatz bezeichnet.

Genau gesehen lassen alle Verhaltenserwartungen für das Individuum einen Spielraum offen. Wir bezeichnen diesen Anteil an Nicht-Rollen-Verhalten als Selbst. Erst in jüngster Zeit ist dieser vernachlässigte Begriff der Rollentheorie in den Vordergrund gerückt (SADER 1969).

Betrachten wir die Schwerpunkte der traditionellen Rollenkonzepte, wie sie von PARSONS (1951), DAHRENDORF (1958) und GROSS, MASON und MC EACHERN (1966) vertreten werden, so stellen wir fest, dass ihre Bemühungen ausgeprägt auf die Erklärung der Gleichartigkeit des Verhaltens in gleichen Positionen hinzielen. Von der Rolle unabhängige Beweggründe menschlichen Handelns und individuelle Unterschiede werden vernachlässigt. Die Einseitigkeit liegt in der Auffassung begründet, dass in einer optimal funktionierenden Gesellschaft jede Rolle vollständig und eindeutig umschrieben ist. Es leuchtet ein, dass ein solches Gesellschaftsmodell keinen Platz für persönliche Identität und kreatives Handeln hat. Jedes individuelle Verhalten in diesem durch Verhaltensnormen determinierten System wird als Störung empfunden und wirkt dysfunktional. Abgesehen von der Wünschbarkeit eines solchen sozialen Systems ist es unwahrscheinlich, dass es überhaupt existiert.

Es dürfte kaum eine Gesellschaft, ein soziales System oder eine Institution bestehen, die alle Bereiche sozialer Interaktion durch eindeutige und konsistente Verhaltensnormen zu regeln vermöchte (KAHN u. a. 1964, zit. in DIENER 1976, S. 156). Soziale Systeme sind viel eher darauf angewiesen, dass jede Rolle vom entsprechenden Positionsinhaber individuell interpretiert wird. Das Selbst wird nach dieser Auffassung zu einem wichtigen Element für erfolgreiches Rollenverhalten. Es dient dem Individuum als Interpretationspotential für seine Rolle und hilft ihm, die vorhandenen Unsicherheiten zu überbrücken (KRAPPMANN 1971, S. 98 f). Individuelles Handeln, Spontaneität und Kreativität sind keine Störfaktoren für das soziale System mehr, sondern eigentlich Bedingung für die soziale Interaktion. Das Verhalten jedes Positionsinhabers ist bestimmt durch die Rolleninterpretation und zur gleichen Zeit durch die Selbstinterpretation. Diese doppelte Anforderung an das Individuum bringt oft Schwierigkeiten mit sich und wird uns bei der Diskussion der Rollenkonflikte weiterbeschäftigen.

2.4.2 Konfliktmodelle der Rollentheorie

SADER (1969, S. 222) spricht von einem Rollenkonflikt, wenn Erwartungen an einen Positionsinhaber nicht miteinander vereinbar sind. Es ist für den Positionsinhaber unmöglich, allen Erwartungen gleichzeitig gerecht zu werden, d. h. sich ihnen entsprechend zu verhalten. Der Rollenkonflikt äussert sich dann durch mögliche Angst, Verwirrung und Unsicherheit.

SADERS Definition ist allerdings sehr allgemein gehalten und verlangt zusätzliche Erklärungen. Weil in den seltensten Fällen völlige

Konsistenz aller Erwartungen gegeben ist, ist es wenig sinnvoll, bei jeder Erwartungsdiskrepanz von Rollenkonflikt zu sprechen. Um Rollenkonflikte handelt es sich erst dann, wenn die Diskrepanz eine gewisse Toleranzgrenze überschreitet. Sobald negative Sanktionen die Nichtkonformität mit einer der diskrepanten Erwartungen begleiten, entsteht ein Rollenkonflikt. Ebenso führt dauernde Konfrontation eines Positionsinhabers mit sich widersprechenden Erwartungen durch die anhaltende Diskrepanz zum Rollenkonflikt. Vielfach ist die Wahrnehmung unterschiedlicher Erwartungen der Ausgangspunkt für Rollenkonflikte. Es ist nicht wichtig, wie weit Erwartungen objektiv gesehen unvereinbar sind, entscheidend ist, wie unvereinbar ein Positionsinhaber die Erwartungen erlebt (SADER 1969, S. 222). Dieses Erleben ist unterschiedlich bewusst, wobei wir annehmen können, dass völlig bewusstes Erleben ebenso selten anzutreffen ist wie ausschliesslich unbewusstes Erleben. Am häufigsten treten wohl Rollenkonflikte auf, die wir als latent bezeichnen können. Sie entstehen durch eine Vielzahl von nicht hinterfragten, z. T. nur indirekt an den Positionsinhaber gerichtete diskrepanten Erwartungen. Dadurch, dass die meisten Positionsinhaber für das Wahrnehmen und Reflektieren von Rollenerwartungen nicht geschult sind, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten latenter Rollenkonflikte.

Rollenkonflikte werden nach dem Ursprung der diskrepanten Erwartungen unterschieden in Inter-Rollen-Konflikt, Intra-Rollen-Konflikt und Selbst-Rollen-Konflikt.

2.4.2.1 Inter - Rollen - Konflikt

Ein Inter-Rollen-Konflikt entsteht dadurch, dass ein Individuum gleichzeitig verschiedene Positionen in einem sozialen System einnimmt und sich gleichzeitig diskrepanten Erwartungen gegenüber konform verhalten soll. So kann z. B. für einen Lehrer, der gleichzeitig Vater ist, daraus ein Rollenkonflikt entstehen, dass er am Wochenende Aufsätze korrigieren sollte, seine Familie aber von ihm erwartet, dass er Zeit für ein gemeinsames Unternehmen hat. Die meisten Individuen können ihre verschiedenen Positionen nicht zeitlich und räumlich getrennt einnehmen und sind dadurch einem Inter-Rollen-Konflikt ausgesetzt. Je stärker die Beteiligung des Individuums selbst an den einzelnen Rollen ist, desto schwieriger wird eine Trennung. Durch eine starke Ich-Beteiligung in mehreren Rollen wirken sich latente Rollen auf ein bestimmtes Rollenverhalten aus. Die Wahrscheinlichkeit von Inter-Rollen-Konflikten nimmt dadurch zu. Hier wird es allerdings schwierig, zwischen Inter-Rollen-Konflikten und Selbst-Rollen-Konflikten zu unterscheiden.

2.4.2.2 Intra - Rollen - Konflikt

Richten die Bezugsgruppen oder -personen eines Positionsinhabers gegensätzliche Erwartungen an ihn, so handelt es sich um einen Intra-Rollen-Konflikt. Die diskrepanten Erwartungen können von zwei oder mehreren Gegenpositionen aus gestellt werden. Auch Uneinigkeit zwischen den Inhabern einer einzelnen Gegenposition kann einen Intra-Rollen-Konflikt verursachen. Die Struktur der meisten sozialen Systeme impliziert durch deren hierarchischen

Aufbau den Intra-Rollen-Konflikt als hauptsächlichsten Störfaktor. Jeder Positionsinhaber ist verschiedenen Gegenpositionen ausgesetzt, welche in der sozialen Struktur unterschiedlich lokalisiert sind und dadurch graduelle Wert- und Einstellungsunterschiede vertreten. Am stärksten wirkt sich der Intra-Rollen-Konflikt aus, wenn beide Gegenpositionen über gleich wirksame Sanktionsmittel verfügen. Meist legt jedoch die hierarchische Struktur des sozialen Systems fest, welche Gegenpositionen vorrangig berücksichtigt werden müssen. Die Position des Lehrers bietet sich zur Illustration des Intra-Rollen-Konflikts geradezu an, ist er doch von seiten der Schüler, der Eltern und der Schulbehörde diskrepanten Erwartungen ausgesetzt. Hier zeigt sich zudem, dass die Inhaber dieser Gegenpositionen in ihren Erwartungen an den Lehrer meist nicht einig sind (DIENER 1976, S. 162).

2.4.2.3 Selbst - Rollen - Konflikt

Jeder Positionsinhaber in einem sozialen System muss versuchen, den damit verknüpften Erwartungen gerecht zu werden. Konfrontieren diese Erwartungen die Einstellungen, Ueberzeugungen und Werthaltungen des Positionsinhabers dauernd, sprechen wir von einem Selbst-Rollen-Konflikt. Die geforderten Erwartungen sind mit seinem Selbst, mit seiner Identität unvereinbar. Die bestehenden Spannungen verlangen vom Individuum, entweder seine Identität oder seine Art der Rolleninterpretation zu verändern. Jeder Positionswechsel, der neue Erwartungen mit sich bringt, verlangt demnach eine individuelle Modifikation des Selbst des Positionsinhabers. Die Unfähigkeit der Anpassung an neue Rollen beschreibt DIENER (1976, S. 164) folgendermassen:

"... nichtflexible Persönlichkeiten zeichnen sich denn auch oft dadurch aus, dass sie kaum je irgendeine ihrer Positionen wechseln. Dennoch sind sie vor Veränderungen in ihrer sozialen Umgebung und damit auch vor Selbst-Rollen-Konflikten deshalb noch lange nicht geschützt" (S. 164).

Ebenso lösen detaillierte, eng umschriebene Erwartungen an eine Position im sozialen System vielfach Selbst-Rollen-Konflikte aus. Diese rigide Struktur lässt dem Positionsinhaber keinen Platz für die individuelle Interpretation seiner Rolle.

Es ist schwierig, Beispiele für eindeutige Selbst-Rollen-Konflikte anzuführen. Meist verschweigen Individuen diese Art von Konflikt und versuchen, für sich eine befriedigende Lösung zu finden. Zudem lässt unsere mobile Gesellschaft in den meisten Fällen den Weg offen, Positionen zu wechseln, um so einem Selbst-Rollen-Konflikt zu entfliehen.

2.4.3 Zusammenfassung und Eingrenzung

Zusammenfassend können wir festhalten, dass sich die Rollentheorie vor allem mit der situativen Einbettung des Individuums befasst. So weist sie auf die Position des Individuums im sozialen System als auch auf die Kräfte in der unmittelbaren sozialen Umwelt, die Verhalten beeinflussen, hin. Wichtig ist dabei der Einfluss, der durch die Erwartungen von Bezugsgruppen und -personen auf das Individuum genommen wird. Treten gegensätzliche Erwartungen auf, entstehen Rollenkonflikte. Die Rollentheorie hält genau fest, welches die wichtigsten Ursachen von Konflikten sind. Sie können daraus entstehen, dass verschie

dene Rollen, die ein Individuum spielt, verschiedene, z. T. gegensätzliche Erwartungen beinhalten. Ebenso können die Inhaber von zwei oder mehreren Gegenpositionen widersprüchliche Erwartungen an den Inhaber einer Position richten. Die Inhaber einer einzigen Gegenposition, der Bezugsgruppe, können in ihren Erwartungen uneins sein. Schliesslich können Erwartungen einer Position mit der Identität des Positionsinhabers, seinem Selbst, inkonsistent sein.

Das Konfliktmodell der Rollentheorie ist zur Beschreibung zwischenmenschlicher und struktureller Konflikte in sozialen Gruppen und Organisationen gut verwendbar. Die Rollentheorie eignet sich für die Darstellung zwischenmenschlichen Handelns in einem sozialen Kontext, d. h. in unserem Falle für das soziale Feld Schule. Um weitere Möglichkeiten für Beratungsansätze zu finden, wenden wir uns im folgenden den Rollenkonflikten zu, die, im von uns eingegrenzten sozialen Feld Schule, zu analysieren sind.

2.5 Rollenkonflikte im sozialen Feld Schule

Das soziale Feld Schule umfasst nach unserer Definition vier verschiedene Rollengruppierungen: Lehrer, Schüler, Behörden und Schülereltern. Jede dieser Gruppen sieht sich mit den Erwartungen der anderen konfrontiert. Daneben sind aber auch mehrere Ausseninstanzen wie etwa politische Parteien, Kirchen, Wirtschaftsverbände, Berufsgruppen usw. als weitere rollensendende Bezugsgruppen für die am Erziehungsgeschehen direkt Beteiligten bedeut-

sam (vgl. 2.2.2). Es ist schwierig, die Erwartungen dieser Ausseninstanzen zu erfassen und in die Interaktionen im sozialen Feld Schule miteinzubeziehen. Einzelne Repräsentanten sind jedoch immer Mitglieder einer fassbaren Gruppe (z. B. bei der Behörde, bei den Eltern) und vertreten auf diese Weise Erwartungen, Ziele und Werte der betreffenden Ausseninstanzen. Bedingt durch das hierarchische Schulsystem besitzen die einzelnen Gruppen verschieden wirksame Sanktionsmittel, mit denen sie ihre Erwartungen durchzusetzen versuchen.

Wir sehen, dass durch die Vielschichtigkeit des sozialen Feldes Schule eine Vielzahl von Rollenkonflikten gegeben ist, die alle ihre Auswirkungen meist auf mehrere Gruppen haben. Für unsere Arbeit ist es von Interesse, in den einzelnen Bezugsgruppen des sozialen Feldes Schule widersprüchliche Erwartungen aufzuzeigen. Dabei gehen wir von der Annahme aus, dass die Lehrerrolle in einem gewissen Sinne Dreh- und Angelpunkt ist, weil in ihrer Funktion Kontakte zu allen Bezugsgruppen notwendig sind. Die verschiedenen Rollenerwartungen werden einander gegenüber gestellt, um Erwartungsdiskrepanzen und damit Rollenkonflikte sichtbar zu machen.

Das Rollensegment Lehrer - Schüler ist gemessen an der Funktion des Lehrers am wichtigsten, denn das ganze berufliche Handeln ist mehr oder weniger auf diese Beziehung ausgerichtet. Die Rollenerwartungen der Schüler sind Gegenstand verschiedener Untersuchungen. KRAMP (1973) kommt nach der Sichtung solcher empirischer Studien zu folgenden Ergebnissen:

- Je nach Geschlecht und Lebensalter der Schüler differieren die Erwartungen bezüglich des Lehrerverhaltens.

- Unabhängig von Geschlechts- und Altersstufe dominiert bei den Schülern die Erwartung, "von den Lehrern als Partner angesehen und behandelt zu werden" (S. 159).

TAUSCH und TAUSCH weisen nach, dass diese Erwartungen einer partnerschaftlich orientierten Lehrerrolle in der Realität kaum eingehalten werden, sondern dass das Unterrichts- und Erziehungsverhalten fast aller Lehrer stark autokratisch ist. Dies trifft in besonderem Masse in den für den Schulalltag offenbar recht typischen Konfliktsituationen zu (1971, S. 295). Zugleich aber zeigen sie auch auf, dass diese Art des Erziehverhaltens nicht notwendig den eigenen Rollenerwartungen des Lehrers entsprechen muss. Es sind vielmehr die Verhaltenserwartungen anderer, einflussreicherer Bezugsgruppen, welche als "Rollenzwänge" Lehrerverhalten zu stabilisieren vermögen (SIGNER 1976, S. 119).

Hier zeigt sich, dass die Schüler, gemessen an den anderen Interaktionspartnern, über die geringsten Sanktionsmittel verfügen, welche ihnen nicht erlauben, ihren Erwartungen gegenüber dem Lehrer Nachdruck zu verleihen. Sanktionsmittel wie Streik, passiver Widerstand, Disziplinverstöße usw. vermögen es offensichtlich nicht, das angestrebte Ziel einer partnerschaftlichen Beziehung zwischen Lehrer und Schüler zu erreichen.

So sind die Schüler zwar die wichtigsten Interaktionspartner des Lehrers, jedoch gleichzeitig die am wenigsten gewichtigen. Alle anderen Bezugspersonen und -gruppen verfügen über einschneidendere Mittel der sozialen Kontrolle. Hier zeigt sich ein Intra-Rollen-Konflikt, hervorgerufen durch Bedürfnisse und Erwartungen der Schüler und den Erfordernissen der Gesellschaft, die der

Lehrer gleichermaßen berücksichtigen sollte. Als Intra-Rollen-Konflikt allein bringt aber diese Situation für den Lehrer wegen der ungleichen Verteilung der Sanktionsmittel kaum eine ernsthafte Belastung mit sich. Erst wenn die eigene berufliche Motivation eines Lehrers überwiegend darin besteht, den Schüler gemäss dessen Bedürfnissen zu fördern, kann für ihn ein belastender Selbst-Rollen-Konflikt entstehen. Als Anwalt für die Rechte des Schülers, als solidarischer Partner und Förderer sieht er sich starken gegensätzlichen Erwartungen ausgesetzt. Je stärker aber die Selbst-Rollen-Erwartungen des Lehrers zur Solidarität mit dem Schüler zielen, desto unvermeidbarer wird die Offensichtlichkeit sowohl des Intra-Rollen- wie auch des Selbst-Rollen-Konflikts. Das bedeutet für den Lehrer, dass er sich fortwährend zu entscheiden hat, nach welchen Erwartungen er sich orientieren soll bzw. muss. In diesem Zusammenhang wird eine tiefgreifende Wertproblematik sichtbar. Es bleibt unklar, woran sich ein Lehrer letztlich orientieren soll, um handlungsfähig zu bleiben. Die Orientierung an den traditionalistischen Normen ist oft durch gegenläufige persönliche Motive versperrt. Die Rollenbeziehung zwischen Lehrer und Schüler ist durch akute Rollenkonflikte belastet, die von den anderen Bezugsgruppen im sozialen Feld Schule mitverursacht werden.

Das Rollensegment Lehrer - Eltern ist zu einem grossen Teil dadurch bestimmt, dass der Lehrer Erziehungsfunktionen übernimmt, die früher in der Regel allein von der Familie wahrgenommen wurden. Somit überlappen sich zum Teil die Funktionen des Lehrers und der Eltern. Hier eröffnet sich ein Spannungsfeld diskrepanter Erwartungen. Es kann durchaus sein, dass Lehrer und Eltern sich

gegenseitig unterstützen; treten jedoch verschiedene Ansichten über Erziehung auf, sind Rollenkonflikte kaum zu vermeiden. Eine Erschwerung in der Rollenbeziehung tritt dadurch ein, dass sich der Lehrer nicht nur einem einzigen, sondern zwanzig bis dreissig Elternpaaren gegenübersteht. Es ist unwahrscheinlich, dass alle dieselben Erziehungsziele verfolgen, und trotzdem muss der Lehrer der Erziehung in seiner Klasse bestimmte Ziele und Erziehungsstile zugrunde legen, wenn er seine Schüler nicht völlig verwirren will. Es ist für den Lehrer unmöglich, allen Erwartungen gleichermassen gerecht zu werden; die Gefahr zu Intra-Rollen-Konflikten besteht dadurch permanent.

Hinsichtlich der Erwartungen der Eltern an das Erziehungsverhalten des Lehrers unterscheidet KOB (1959, S. 98 f) zwei verschiedene Elterngruppen. Die erste Gruppe zeichnet sich durch ein starkes "pädagogisches Selbstbewusstsein" aus und erwartet vom Lehrer, dass er sich ausschliesslich um die Leistungen, d. h. um den Schulerfolg ihres Kindes, kümmere. Alle erzieherischen Belange werden als privater Intimbereich weitgehend vom öffentlichen Bereich der Schule abgetrennt. Der Lehrer ist "legitimierter Begutachter ihres Kindes" (KOB 1959, S. 101), der mit seinen Urteilen in Form von Zeugnis- und Prüfungsnoten den weiteren Weg des Kindes in der Schule und seinen zukünftigen sozialen Status weitgehend vorausbestimmt. Konflikte entstehen erst dann, wenn der Lehrer sich in den Augen der Eltern zu wenig konsequent um die Leistungsförderung bemüht. Eine auf die soziale und allgemeine persönliche Entwicklung des Kindes zielende Erzieherrolle wird dem Lehrer nicht zugestanden. In Kontakten mit dem Lehrer trachten diese Eltern danach, den Familienbereich weitgehend

abzuschirmen. Einblicke in allfällige familiäre Schwierigkeiten könnten das Urteil des Lehrers über das Kind negativ beeinflussen. Diese Abschirmung des erzieherischen Verhaltens nach außen verunmöglicht zu einem grossen Teil eine Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie.

Ebenso offenkundig widersprechen die von dieser Elterngruppe formulierten Erwartungen denjenigen der Schüler, die ja den Lehrer gerade als helfende, partnerschaftliche Bezugsperson wünschen, welche sich für ihre persönlichen Belange interessiert und einsetzt. Daraus ergibt sich ein permanenter Intra-Rollen-Konflikt im Lehrerberuf.

Bei der zweiten Elterngruppe in KOBs Untersuchung handelt es sich um Eltern, die über ein schwaches "pädagogisches Selbstbewusstsein" verfügen. Sie sind an einem Schulerfolg ihres Kindes weniger interessiert, entweder weil sie ihn nicht für wesentlich halten, oder - was häufiger der Fall ist - weil die Leistungen ihres Kindes dafür nicht ausreichen. Vielfach sind die Hoffnungen dieser Eltern auf gute Leistungen auch bereits enttäuscht worden. Sie tendieren jetzt dazu, dem Lehrer diejenigen Erziehungsaufgaben aufzubürden, von denen sich herausgestellt hat, dass sie sie selbst nicht befriedigend erfüllen können bzw. konnten. Nicht selten sind diese Erwartungen einseitig auf die Disziplinierung und Einordnung des Kindes ausgerichtet.

Lehrer, die ihren Schüler als Partner und Helfer zu fördern gedenken, werden diesen Erwartungen nicht nachkommen wollen. KUENDIG (1974) spricht von einem "Vakuum erzieherischer Zuständigkeit", das dann als weiterer Konfliktherd die Rollenbeziehung

zwischen Lehrer und Eltern belasten kann. Aber auch Lehrer, welche bereit sind, auf das Disziplinarische zielende Eltern-erwartungen zu erfüllen, sind vor anstehenden Konflikten nicht geschützt. Es ist recht unwahrscheinlich, dass das, was die Eltern mit disziplinarischen Mitteln nicht erreichen konnten, nun die Lehrer mit den gleichen Mitteln bewerkstelligen könnten. Jene Schüler, die gelernt haben, sich gegen autoritäre Erziehungstendenzen der Eltern erfolgreich zu wehren, werden ihre erprobten Widerstandstechniken auch gegen die Lehrer einsetzen. Scheitert aber der Lehrer in der Erziehung, so haben die Eltern einen willkommenen Sündenbock für ihr eigenes erzieherisches Versagen gefunden, und der Lehrer kann sich der elterlichen Kritik gewiss sein. LANGE-GARRITSEN bestätigt in ihren Studien den Befund (1972, S. 90), dass Eltern eine vermeintlich ungenügende Erziehung der Lehrer am schärfsten kritisieren. Umgekehrt sind die häufigsten Klagen der Lehrer über zerrüttete Familienverhältnisse und erzieherisches Versagen der Eltern zu erwähnen. Ein gegenseitiges Misstrauen in den Rollenbeziehungen wird von LANGE-GARRITSEN (1972, S. 91) nachgewiesen. Der Grund kann u. E. darin liegen, dass die Eltern den Lehrer als Beurteiler der Schüler zwar vordergründig akzeptieren, ihm zugleich aber diesen Einfluss auch verübeln. Erlebte schlechte Erfahrungen mit den früheren eigenen Lehrern kann den latenten Unmut über die Machtausübung des Lehrers verstärken. Das Gefühl, selbst in schulischer Hinsicht benachteiligt worden zu sein, wird die Schwierigkeiten mit grosser Wahrscheinlichkeit auf die jetzige Situation übertragen, und dementsprechend erhält der Lehrer des Kindes die negativen Sanktionen.

Im Gegensatz zu den Schülern verfügen die Eltern über gewichtige formelle und informelle Sanktionsmittel, die sie in den Konfliktfällen mit den Lehrern einsetzen können. Allein schon das Erwachsensein der Eltern bringt viele Möglichkeiten, das persönliche und berufliche Ansehen eines Lehrers auf informellem Wege zu diskreditieren oder gar zu diskriminieren (z. B. Stammtisch, Vereine usw.). Ein formelles Sanktionsmittel ist in unserem sozialen Feld Schule (Kanton Zürich) dadurch gewährleistet, dass der Lehrer von den Stimmbürgern an eine Lehrstelle gewählt wird und alle sechs Jahre in seinem Amte bestätigt werden muss. In anderen Schulsystemen (z. B. BRD) sind Einwirkungsmöglichkeiten durch die Einrichtung von "Elternräten" gegeben. Unabhängig davon, in welcher Art die Sanktionsmittel der Eltern gegen die Lehrer institutionalisiert sind, durch die Tatsache der Institutionalisierung erhalten sie ein Gewicht, das die Einflussmittel der Schüler wesentlich übersteigt. KRAMP (1973) kommt zum Schluss, dass die Lehrer ihr Erziehverhalten in erster Linie nach den Erwartungen der Eltern ihrer jeweiligen Schüler ausrichten. Diese Tatsache birgt in sich, dass das gezeigte Lehrerverhalten der eigenen Einsicht zuwiderlaufen kann und damit die permanente Möglichkeit eines Selbst-Rollen-Konflikts bedeutet.

Neben den genannten wesentlichsten Intra- und Selbst-Rollen-Konflikten ist für die Rollenbeziehung Lehrer - Eltern der Umstand wichtig, dass der Lehrer selbst im allgemeinen nur wenig über die konkreten Erwartungen der Eltern weiss. KOB (1959) stellt generell eine ausgesprochen geringe Bereitschaft bei den Eltern fest, sich für schulische Belange zu interessieren. Mit Ausnahme der oben angeführten Situationen schweigen sich die Eltern über ihre Vorstellungen und Erwartungen an Schule und Lehrer aus, vor allem, wenn diese die Belange des eigenen Kindes übersteigen.

Die Folge ist eine ausgesprochene Kontaktarmut zwischen Lehrern und Eltern. Neben dieser Konsequenz, die schulische Abstinenz mit sich bringt, fehlt der Austausch von Erwartungen bei den Eltern untereinander fast ganz. Für den Lehrer existieren somit keine oder nur in geringem Ausmasse bekannte generelle Erwartungen der Eltern, an denen er sein Verhalten als Lehrer einer Schulklasse orientieren bzw. abgrenzen könnte. Das Fehlen von expliziten generellen Verhaltenserwartungen seitens der Eltern bedeutet für den Lehrer eine potentielle Verhaltensunsicherheit, die sich in einer Vielzahl latenter Rollenkonflikte in den Beziehungen zu den Eltern und den Schülern zeigt.

Für das Rollensegment Lehrer - Behörde sind die Vorbedingungen der Rollenbeziehung zwischen dem Lehrer und den Behördemitgliedern (Schulpfleger) in unseren Ausführungen über die systeminterne Organisation Schule bereits erörtert worden (vgl. 2.2.2). Der Umstand, dass die den Unterricht beurteilende Behörde (Bezirksschulpflege) nicht zu unserem definierten sozialen Feld Schule gehört, beeinflusst die Rollenbeziehung zwischen den Lehrern und den Mitgliedern der Gemeindeschulpflege.¹⁾ Die Besonderheit der Zürcher Volksschule, deren Aufsichtsorgane fast ausschliesslich aus pädagogischen Laien bestehen, zeigt sich darin, dass viele Schulpfleger wegen ihrer mangelnden fachlichen Qualifikation zur vorgegebenen Rolle eines Vorgesetzten wenig oder gar keinen Mut finden.

1) Auf die Art und Weise der Leistungsbeurteilung gehen wir in unserer Arbeit nicht ein, da sie die Zielsetzung von Kommunikations- und Kooperationsverbesserung überschreiten würde.

Der oben erwähnte Umstand, dass die fachliche Beurteilung des Lehrers an die Bezirksschulpflege delegiert ist, verstärkt die Unsicherheit der Gemeindeschulpfleger in ihrer Rollenausübung dadurch, dass ein wichtiges Sanktionsmittel des Vorgesetzten, die Qualifikation, wegfällt. Oft tendieren Schulpfleger dazu, ihre eigene Funktion gering zu schätzen (KUENDIG 1977). Dies wird dadurch bestätigt, dass kaum ein Lehrer bereit ist, einen Laien uneingeschränkt als Vorgesetzten zu akzeptieren.

Ein definiertes Rollenverständnis seitens der Lehrer und der Schulpfleger fehlt, was notwendigerweise die Kommunikation zwischen den Beziehungspartnern erschwert. Viele Gespräche zwischen Lehrern und Schulpflegern bewegen sich in einem für beide "orientierungslosen Raum" (KUENDIG 1977), der dazu anregt, im Unverbindlichen zu bleiben. Interessenkonflikte und selbstverständlich auch persönliche Wertdifferenzen können auf einem derart unbestimmten Beziehungshintergrund kaum rational aufgearbeitet werden und bleiben als latente schleichende Rollenkonflikte z. T. bestehen.

Hier scheint es sinnvoll, das Rollensegment Lehrer - Behörde unter formellen und informellen Aspekten zu betrachten.

1. Der formelle Aspekt

"Die Schulpflege führt die nächste Aufsicht über die Schulen der Gemeinde und vollzieht das Schulgesetz sowie die Verordnungen und Beschlüsse der oberen Schulbehörden ...

Die Schulpflege wacht darüber, dass der Lehrer alle in seiner Stellung liegenden Pflichten getreu erfülle." 1)

1) §§ 37 und 38 des Gesetzes über das gesamte Unterrichtswesen.

Der Gesetzestext definiert das Verhältnis des Lehrers zur Schulpflege als dasjenige eines Untergebenen zu seinem Vorgesetzten. Die Schulpflege besitzt das formelle Mittel der Kontrolle. Kontrolliert wird z. B. ordnungsgemässe und saubere Heftführung, Disziplin, Ruhe, Pünktlichkeit und Ordnung in der Klasse usw. Zurecht stellt sich hier die Frage, ob solche Kontrollen überhaupt sinnvoll sind, da sie die eigentliche Beurteilung des Lehrers in der Ausübung seines Berufes ausschliessen müssen. Bemüht sich der Lehrer, seinen Unterricht nach neuen Erkenntnissen der Sozialwissenschaften zu gestalten, z. B. die Schüler zu eigener Lernaktivität zu motivieren, so werden die Kriterien von Ruhe und Ordnung nicht mehr ganz so perfekt erfüllt wie vor einigen Jahren, und die pedantische Ueberwachung von Kleinigkeiten ist weitgehend ausgeschlossen. Für einen qualifizierten Unterricht können die Kontrollkriterien geradezu dysfunktional sein. Die Bemühungen des Lehrers dürfen vom Schulpfleger nicht beurteilt werden, sie werden kaum angemessen betrachtet und honoriert. Der Lohn des Vorgesetzten besteht für den Lehrer bestenfalls in einer indifferenten Haltung, schlimmstenfalls aber in negativen Sanktionen für Randerscheinungen seiner Unterrichtsgestaltung. Er befindet sich damit in einer fast ausweglosen Situation. Entweder er bleibt seiner bisherigen Linie treu, gerät dadurch aber in Konflikt mit dem Schulpfleger, oder er passt sich den Erwartungen an und gerät so in einen Selbst-Rollen-Konflikt. Diese Situation ist dann von Bedeutung, wenn beispielsweise Eltern in einem Konfliktfall mit dem Lehrer an die Schulpflege gelangen, um einen Streit zu schlichten. Ohne fachliche Beurteilungsmöglichkeiten wird es für die Behörde fast unmöglich sein, zugunsten der einen oder anderen Konfliktpartei eine sachadäquate Entscheidung zu

treffen. Welche Rollenkonflikte in einer solchen Situation für jeden beteiligten Rollenträger entstehen, wäre eine eigene Untersuchung wert.

Zu den formellen Mitteln der Schulpflege gehört die Entsendung und die personelle Besetzung der sogenannten Lehrerwahlkommissionen. Lehrer, die sich zur Wahl stellen wollen, sind in ihrer Arbeit auf eine positive Beurteilung durch die Schulpfleger angewiesen. Wir stellen hier eine einseitige Abhängigkeit des Lehrers von der Schulpflege fest.¹⁾ Dieses Bild bestätigt sich in der organisationsinternen Entscheidungsstruktur der Schule. Die Lehrerschaft besitzt auf Schulgemeindeebene kein gesetzlich fixiertes Mitbestimmungsrecht. Die Lehrer sind berechtigt, an den Verhandlungen der Schulpflege teilzunehmen; sie besitzen dort aber lediglich eine beratende Stimme. Die Entscheidungskompetenzen sind formell eindeutig auf der Seite der Schulbehörde, die Lehrerschaft hat jedoch das Antragsrecht.

2. Der informelle Aspekt

Die einfachste Lösung, der skizzierten Realität zu entgehen, bieten informelle Beziehungsstrukturen innerhalb einer Schulgemeinde.²⁾

Dadurch, dass die Schulpflege jeden Lehrer einzeln kontrolliert und weder die Kontrollkriterien noch die Ergebnisse offiziell be-

-
- 1) Lehrer, die sich in einer Gemeinde wählen lassen wollen, werden dem Stimmbürger aufgrund eines Entscheides der Wahlkommission vorgeschlagen (Lehrervertreter mit beratender Stimme).
 - 2) Wir können uns leider zu diesem Thema nicht auf publizierte Fallbeispiele abstützen, sondern sind auf eigene Erfahrungen oder spekulative Ueberlegungen angewiesen.

kanntgibt, entsteht in der Lehrerschaft eine Unsicherheit sowie vielfach eine permanente Konkurrenzsituation. Dies äussert sich in der Isolation einzelner Lehrer oder in der Bildung von geschlossenen Subgruppen. Einzelne Lehrer oder Lehrergruppen können ihren Einfluss durch freundschaftliche Beziehungen zu Schulpflegemitgliedern leicht vergrössern. Durch ihre informellen Kontakte und dem damit verbundenen grösseren Informationsbesitz sind sie gegen negative Sanktionen seitens der Behörde stärker geschützt. In Konfliktfällen sind diese Lehrer oder Lehrergruppen mit mehr oder weniger Sicherheit der Unterstützung durch die Schulpflege gewiss. Betroffen ist dadurch meist der andere Konfliktpartner.

Anhand dieser lückenhaften Ausführungen ist ersichtlich, dass der Lehrerschaft verschiedene Möglichkeiten der Einflussnahme auf die lokale Schulbehörde offenstehen. Gleichzeitig wird aber ersichtlich, dass das Rollensegment Lehrer - Behörde durch Rollenkonflikte potentiell sehr belastet ist. Durch die unklar definierten Rollenverständnisse und Erwartungen ist eine Konfliktregulierung denkbar schwierig, was Auswirkungen auf alle Bezugsgruppen im sozialen Feld Schule zur Folge hat.

In diesem Zusammenhang schliessen wir einige wenige Ueberlegungen an, die zeigen, welche Chance die Schülereltern als Ausseninstanz im sozialen Feld Schule haben, ihre Erwartung zu realisieren. Im Gegensatz zu anderen Schulsystemen (BRD, Schweden, USA u. a. m.) besitzen die Eltern im Kanton Zürich gegenüber der Schulorganisation kein formelles Mitbestimmungsrecht. Als Hauptargument gegen eine direkte Mitbestimmung steht die Volkswahl der Schulbehörden auf Gemeinde- und Bezirksebene sowie der amtierenden Volksschullehrer. Diese öffentliche Wahl bietet Ge-

währ einer direkten Einflussnahme der Bürger und damit der Schülereltern auf die Schule.

Zwei Gründe sprechen gegen die Schulpflege als Vertretung der Elternschaft: Nur derjenige Schulpfleger, der gewillt ist, die Elterninteressen gegebenenfalls gegen die Institution zu vertreten, kann als Elternvertreter bezeichnet werden. Dies müsste er auch gegenüber der Oberbehörde tun. Innerhalb des sozialen Feldes Schule wäre es die Pflicht eines Elternvertreters, im gegebenen Fall Interessen gegen die eigenen Behördenkollegen und die Lehrer der Schulgemeinde wahrzunehmen. Dieses Verhalten ist fast nicht zu erwarten, besteht doch zwischen den Behördenmitgliedern bzw. dem Schulpfleger und den Lehrern durch häufigere Interaktionsmöglichkeiten eine klarere Beziehung als zwischen ihm und den Schülereltern. Die Vermutung liegt nahe, dass die Mehrheit der Eltern die Schulbehörde eher als einen integrierenden Teil der Institution Schule, denn als Vertretung ihrer Interessen wahrnimmt.

Der zweite Vorbehalt einer Gleichsetzung von Wahlrecht und Mitbestimmung bezieht sich auf die geltende Regelung, dass alle Stimmberechtigten zu Wahlen aufgerufen werden. Durch den sozialen Strukturwandel in unserer Gesellschaft hat sich der Anteil von Schülereltern zugunsten älterer Wahlberechtigter ohne schulpflichtige Kinder verschoben. Dadurch ist der Einfluss der Schülereltern auf die Schule gesunken. Statt ihnen gerechterweise bezüglich Mitbestimmung einen gesonderten Platz einzuräumen, besitzen die übrigen Wahlberechtigten die Mehrheit der Wählerstimmen und damit die grössere Einflussmöglichkeit. Eine der Folgen dürfte wohl darin bestehen, dass sowohl Schul-

behörden als auch Lehrer aufgrund äusserer Kriterien, z. B. Parteilichkeit, beurteilt und gewählt werden. Eine derartige Praxis ist dem Vertrauen der Schülereltern gegenüber den Schulbehörden kaum zuträglich. Vielmehr ist die Vertrauensbasis zwischen Eltern und Schulpädagogen vielerorts instabil und in den häufig auftretenden Konfliktsituationen kaum genügend tragfähig. Nicht wenige Elterngruppen werden deshalb gebildet, weil die Betroffenen sich gegenüber der Schule eine nachdrücklichere Interessenartikulation erhoffen, als dies mit den bestehenden Mitteln möglich ist.

Das Rollensegment Lehrer - Kollegen ist dadurch bestimmt, dass die Erwartungen der Lehrer nach beruflicher Zusammenarbeit nicht in die Realität umgesetzt werden. Im Schulwesen sind nach FUERSTENAU (1969) die

"horizontalen Beziehungen der Lehrer untereinander, handle es sich um Kommunikation, Konsultation, Hospitation oder Kooperation, in starkem Masse unterentwickelt" (S. 53).

Auch andere Autoren (LANGE-GARRITSEN 1972, GEHRIG 1971) sprechen von der Isolierung des Lehrers in seinem Beruf. Die Tatsache, dass der Lehrer den Unterricht allein plant, allein durchführt, die Arbeiten allein korrigiert, ist eine "ganz spezifische Berufsschwierigkeit des Lehrers" (GEHRIG 1971, S. 18). Ausser in gelegentlichen Konferenzen werden mit den Kollegen kaum unterrichtliche Belange besprochen. Pausengespräche beinhalten meist ausserschulische Themen oder nur organisatorische und administrative Schulfragen. Diese Vereinzelung muss u. E. Folgen für die Rollenbeziehung des einzelnen Lehrers zu seinen Kollegen haben.

Die organisationsstrukturellen Bedingungen im Schulsystem (vgl. 2.2.2) zeigen Auswirkungen auf das Rollenverhalten des Lehrers, denn sie verlangen von ihm ein tendenziell regelgebundenes konformes Rollenverhalten. Das bürokratisch organisierte Sozialsystem versucht das Verhalten der Mitglieder möglichst umfassend vorzuschreiben und zu reglementieren, ein individuelles Rollenverhalten ist nicht oder nur teilweise erwünscht. Diese Umstände stehen einer Kooperation der Lehrer untereinander entgegen.

"Hospitationswünsche und Kooperationsvorschläge einzelner Lehrer stossen häufig auf Unverständnis und ängstlich-unsichere, wenn nicht gereizte Ablehnung" (FUERSTENAU 1969, S. 53).

Jener Lehrer, der sich bemüht, seinen Unterricht nicht nur auf den fiktiven Durchschnittsschüler auszurichten, sondern versucht, den Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen der Schüler in einem individuellen Unterricht Rechnung zu tragen, sieht sich mit Problemen konfrontiert, die sinnvolle, problemgerechte, dem individuellen Fall angepasste Lösungen fordern. Diese schwierige Aufgabe bringt eine erhöhte persönliche Belastung für den Lehrer mit sich. Er ist, wenn er diese Art professionellen Rollenverhaltens aufrecht erhalten will, auf fachliche Kooperation und Kommunikation mit Kollegen angewiesen. Weil der angesprochene Lehrer sein Rollenverhalten kaum detailliert vorgeschrieben übernimmt, bürdet er sich auf der Ebene der Arbeitsausführung sehr viel auf.

"Für die Arbeit von Angehörigen einer Profession ist die Beziehung zu Kollegen im Sinne des Erfahrungsaustausches oder der Konsultation ein wesentliches Kennzeichen. Dies nicht nur im Rahmen von Fachverbänden, sondern - bei gemeinsamer Arbeit in einer Institution - auch dort" (FUERSTENAU 1969, S. 53).

Der organisatorische Rahmen für diese notwendige Form der Zusammenarbeit ist in der heutigen Schulstruktur nicht gegeben (vgl. Rollensegment Lehrer - Behörde). Dazu kommt die Tatsache, dass sich der Volksschullehrer nicht als "Professional", als Experte oder Spezialist der Erziehung und Unter- richtung bezeichnen kann, denn die ausbildungsmässigen Vor- aussetzungen dazu fehlen fast gänzlich (GEHRIG 1971, S. 14). Der Lehrer kann sich in seiner Berufspraxis nicht auf ein fun- diertes theoretisches Wissen aus seiner Ausbildung abstützen. Er ist vielmehr gezwungen, sein berufliches Selbstverständnis aus der eigenen Praxis zu begründen. Die Berufung auf eigene langjährige Erfahrungen dient in erster Linie der Legitimation des eigenen Rollenverhaltens. Sie schützt das eigene berufliche Handeln gegen kritische Einwände und hilft, das berufliche Selbst- verständnis gegen alle möglichen äusseren Einflüsse zu wahren. Gefährlich wird diese Ideologie der Erfahrung in verschiedener Hinsicht: Sie kann die Anpassung von Unterricht und Erziehung an eine veränderte gesellschaftliche Umwelt verhindern. Je länger ein Lehrer im Amt ist, desto berechtigter kann er sich auf seine Erfahrung berufen. Zugleich vergrössert sich die Dis- krepanz der einstigen und der heutigen Ausbildungsinhalte. In diesem Zusammenhang werden oft jüngere Kollegen, die mit den Erfahrungsgrundsätzen nicht immer einverstanden sind, kritisiert, verurteilt oder gar diffamiert. Konflikte unter Kollegen sind in solchen Fällen kaum vermeidbar. Dies vor allem, wenn die "Er- fahrenen" sich in diesem Konflikt der Diskussion eigener Ansich- ten und Werte entziehen. Auf diese Weise etabliert sich vielfach eine irrationale "Erfolgsideologie der Schule, die besagt, dass erfolgreiche (und erfahrene, Erg. G.S.) Lehrer keine Probleme

haben" (WELLENDORF 1969, S. 95). Jeder Lehrer hat wohl den Wunsch, gegenüber seinen Berufskollegen als tüchtiger Berufsmann zu erscheinen. Er täuscht vor, in der Lage zu sein, die anfallende Arbeit selbständig und effizient zu erledigen, Berufsprobleme und -konflikte eigenständig zu lösen bzw. solche Konflikte "gar nicht zu haben", um den anstehenden Rollenkonflikten im Kollegium auszuweichen.

Neben den oben erwähnten allgemeinen Erwartungen der Kollegengruppe scheint allerdings auch die eigene Unsicherheit des Lehrers in bezug auf seine Rolle für Kommunikation und Kooperation im Kollegenkreis hinderlich zu sein. LANGE-GARRITSEN (1972) meint:

"Die Ursache für die Tendenz, dem Kollegen keinen Einblick in die eigene Arbeit zu gewähren, ist eine Unsicherheit des Lehrers in bezug auf den Wert seiner eigenen Leistung" (S. 50).

Nirgends gibt es verbindliche Massstäbe, um Unterrichten und Erziehen zu messen. Es ist daher für den Lehrer schwierig, einem hospitierenden Kollegen zu erklären, weshalb seine pädagogischen, didaktischen und methodischen Massnahmen "richtig" sind. Aus diesem Grunde wird er dazu tendieren, sich der Kritik seiner Kollegen zu entziehen und die berufliche Kommunikation mit ihnen auf ein Minimum zu beschränken.

Nicht anders als in einem streng verwaltungsbürokratisch gestalteten Schulsystem stehen die Lehrer unseres sozialen Feldes Schule relativ "unverbunden nebeneinander" (LANGE-GARRITSEN 1972, S. 58). Wünsche und Erwartungen nach fachlicher Kommunikation, Kooperation, Kollegialität und Solidarität sind im allgemei-

nen nur selten sichtbar. Dieser Umstand hilft mit, die latenten schleichenden Intra- und Selbst-Rollen-Konflikte nicht manifest werden zu lassen. Wir müssen dennoch vermuten, dass sich die beschriebene Situation des Lehrers im Kollegium auf alle seine Rollenbeziehungen belastend auswirkt.

2.6 Zusammenfassung

Die Schule zeigt klare Merkmale einer bürokratischen Organisation mit hierarchischen Strukturen, Entscheidungskompetenzen, Kontrollrechte und damit verbunden die Wirksamkeit der formellen Sanktionsmittel nehmen von oben nach unten ab. Verwaltungsvorschriften und Reglementierungen bestimmen Tätigkeiten und Beziehungen der Mitglieder untereinander. Entsprechend der hierarchischen Struktur verlaufen die hauptsächlichlichen Kommunikationen in der Schule vertikal und nicht horizontal.

Die Schulhierarchie verläuft allerdings nicht, wie in der rein bürokratischen Organisation, durchgehend von der höchsten zur niedrigsten Organisationsebene. Nicht die unterste Mitgliedergruppe, die Schüler, sondern eine ihr übergeordnete, die Lehrer, führt die eigentliche Zieltätigkeit, die Unterrichtung und Erziehung durch. Die stark formalisierten Kommunikationsverläufe zwischen den höheren Organisationsinstanzen, als deren unterste die Lehrerschaft zu betrachten ist, werden zwischen den Lehrern und Schülern nicht in gleicher Art und Weise fortgesetzt. Zwar ist ebenfalls ein vertikaler Verlauf charakteristisch, jedoch überwiegend direkt und mündlich.

Aus funktionalen Gründen ist das Schulwesen in eine Lern- und eine Verwaltungsorganisation unterteilt. Beide Organisationen zeigen die typischen Merkmale der bürokratischen Organisationsstruktur und stehen damit im Widerspruch zu der erzieherischen Aufgabe als einer Form kommunikativen und kooperativen Handelns.

In einer Zeit des raschen Wandels der Gesellschaft ist das Schulsystem ständigen Herausforderungen ausgesetzt. Dadurch entstehen system- und organisationsstrukturell bedingte Spannungen und Konflikte. Die der Schule zugeschriebene Innovationsfunktion lässt sich mit den bestehenden bürokratischen Organisationsstrukturen nur schwer vereinbaren.

Die bestehende formale Organisationsstruktur der Schule bestimmt zum grossen Teil die Rollenbeziehungen der Mitglieder untereinander:

Im fachlichen Bereich ist die Kommunikation und Kooperation der Lehrer untereinander wenig entwickelt. Von der Verwaltungsbürokratie wird der Lehrer als einzelner angesprochen. In einer, zum Teil selbst gewünschten, isolierten Situation übt er auch seine berufliche Tätigkeit aus. Die Unsicherheit in bezug auf die eigene Rolle verlangt es, sich gegenüber den Kollegen abzuschirmen und sich ihrer Kritik zu entziehen. Hinsichtlich der für das Schulsystem (Lern- und Verwaltungsorganisation) relevanten Entscheidungen hat die Lehrerschaft verhältnismässig geringe Bedeutung. Wegen der unzureichenden Berufsidentität des Lehrers, welche im diffusen Charakter seiner Berufsrolle begründet ist, stellt das Kollegium auch kein Forum für den professionellen Austausch dar. Der

horizontalen Kommunikation bei den Lehrern kommt eine Schutzfunktion gegenüber Eingriffen von organisationell übergeordneten Gruppen zu.

Formal fixierte Pflichten und Befugnisse regeln die Beziehung zwischen dem Lehrer und seiner Vorgesetzten. Der direkte Vorgesetzte des Lehrers, der Gemeindeschulpfleger, ist verpflichtet, den Unterricht des Lehrers zu kontrollieren. Die Leistungsbeurteilung ist der übergeordneten Behörde delegiert. Sie erfolgt nach zwei Unterrichtsbesuchen auf schriftlichem Wege mittels speziell dafür angefertigter Formulare. Der Lehrer hat kein formales Recht, Beobachtungs- und Beurteilungskriterien zu kennen, zu bewerten oder mitzubestimmen. Weil objektive Massstäbe zur Bewertung der erzieherischen Leistung fehlen, erfolgt sie eher an bürokratischen als an pädagogischen Kriterien. Mündliche Besprechungen zwischen Lehrer und Behördemitgliedern sind kaum Fach- bzw. Beratungsgespräche, statt dessen sind sie häufig durch Inhaltsarmut und Konfliktvermeidungstendenzen geprägt.

Die Rollenbeziehung zwischen Lehrer und Eltern ist generell durch Kommunikationsarmut gekennzeichnet. Bei den wenigen Kontaktgesprächen kommen erzieherische Probleme kaum zur Sprache, vielmehr ist der Gesprächsmittelpunkt fast ausschliesslich der Schulerfolg des Kindes. Weil der Lehrer niemals alle Elternerwartungen erfüllen kann, sind zwischen Eltern und Lehrer dauernd latente Konflikte vorhanden. Die bestehende Kommunikationsbasis ist nicht stabil genug, um als Voraussetzung für eine Veränderung der konfliktträchtigen Beziehung zu dienen.

Da die Schüler im Schulsystem die geringsten Sanktionsmittel besitzen, besteht die Gefahr, dass die anderen Bezugsgruppen, vor allem aber die Lehrer, ihre Erwartungen übergehen, um schwerwiegendere Konflikte zu vermeiden. Die Kommunikation Lehrer - Schüler ist deshalb heute noch überwiegend so beschaffen, dass die Mitteilungen der Schüler hauptsächlich in Antworten auf Lehrerfragen oder in Reproduktion von Gelerntem bestehen. Im Zürcher Schulsystem kennt der Schüler kein formales Mitbestimmungs- und Mitspracherecht.

Insgesamt gelangen wir zum Ergebnis, dass die organisationsstrukturellen Bedingungen, wie sie durch den noch heute bestehenden bürokratisch-hierarchischen Charakter der Schule gegeben sind, ungünstige Voraussetzungen für Kommunikation und Kooperation zwischen den am Erziehungsprozess beteiligten Gruppierungen darstellen. Besonders in Gestalt eines dichten Netzes von Rollenkonflikten, das alle Bezugsgruppen betrifft, zeichnen sich Hindernisse ab, die eine gemeinsame Arbeit an der laufenden Schulreform verhindern.

Anstatt durch Handlungsverzögerungen, Handlungsverschleierungen oder Handlung nach den zu erwartenden Sanktionen die strukturell angelegten Rollenkonflikte zuzudecken, ist es u. E. notwendig, sie zu lösen. Dies kann aber nur dadurch geschehen, dass die Erwartungen der verschiedenen Bezugsgruppen ausgesprochen werden und gemeinsam nach einer Uebereinstimmung gesucht wird. Als eine wichtige Möglichkeit sehen wir agogische Praxisberatungsgruppen, die als eine Zielsetzung die Verbesserung der Kommunikation und Kooperation haben.

3 BERATUNGSMOEGLICHKEITEN IM SOZIALEN FELD SCHULE

3.1 Vorbemerkungen

Gruppenberatung im sozialen Feld Schule muss auf den ersten Blick in den Aufgabenbereich der Bildungsberatung eingereiht werden. Es ist für uns unerlässlich, klare Eingrenzungen für die vorliegende Arbeit zu finden. Das UNESCO-Institut für Pädagogik entwickelt einen umfassenden Funktionskatalog. Besonders hervorgehoben wird darin die Bedeutung von Bildungsberatung hinsichtlich einer "innovativen und systemverändernden Funktion", die zur "Realisierung einer neuen Schulwirklichkeit" und eines "demokratisch ausgerichteten Schulwesens" eingesetzt werden soll (AURIN u. a. 1973, S. 20). Im Handbuch der Bildungsberatung (HELLER u. a. 1975) finden wir folgende Aufstellung, die sich mit der inhaltlichen Ausdehnung von Bildungsberatung aufgrund des UNESCO-Konzeptes befasst:

Zeitraum: Bildungsberatung erfolgt von der Einschulung bis ins Erwachsenenalter

Adressaten: Bildungsberatung wendet sich an alle Schüler, aber auch an Eltern, Lehrer und andere für die Schule relevante Personen und Organisationen

Aufgaben: Bildungsberatung umfasst folgende Bereiche: Schullaufbahnberatung, individualpsychologische Beratung (Einzelfallhilfe), Beratung von Schule und Lehrer, Elternberatung, Mitarbeit bei der Lehrerbildung, Forschung, Bildungsplanung bei der äusseren und inneren Schulreform (Unterrichtshilfe) und bei der Erprobung bzw.

Revision von Curricula, Berufsbildungsberatung, Studienberatung, Beratung im dualen System (S. 348 f).

In unserer Arbeit betrachten wir Beratung als Teilbereich der laufenden Schulreform, mit der Zielsetzung von Kooperations- und Kommunikationsverbesserung (vgl. 1. 1). Die gesetzte Forderung, Beratung in Gruppen durchzuführen, zwingt uns ebenfalls, klare Grenzen zu ziehen. Um unser Beratungsfeld nicht zu einem unübersichtlichen Aufgabenbereich auszuweiten, beschränken wir uns auf die Aufgabe, Beratung hinsichtlich organisationsstrukturell bedingter Konflikte und Probleme im Bereich des eingegrenzten sozialen Feldes Schule (vgl. 2. 2. 2) zu verstehen.

Durch diese Abgrenzung leugnen wir keinesfalls die Bedeutsamkeit der anderen Aufgaben, die dem Bereich der Bildungsberatung zugeschrieben werden. Im Gegenteil, gerade ihre Relevanz für das Individuum erfordert die Gewähr für eine optimale Bewältigung. Es sind keine Aufgaben, die eine Beratung bezüglich Kooperations- und Kommunikationsverbesserung nebenher mit übernehmen könnte.

Eine solche Abgrenzung hat den Vorteil, dass gezielte Aktionen sowohl praktischer als auch theoretischer Art, erleichtert werden. Nachteilig wirkt die Differenzierung dann, wenn es zu einer Abkapselung der verschiedenen Beratungsbereiche kommt und dadurch eine fruchtbare Kooperation aller Beteiligten verunmöglicht wird.

Die exakte Definition des Aufgabenfeldes wird eine empirische Fundierung von Beratung eher ermöglichen. Wie wir jedoch bereits erörtert haben, ist Theorieentwicklung selber nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit (vgl. 1. 3). Vielmehr besteht die Absicht, bereits vorhandene Beratungstheorieansätze zu diskutieren. Erforderlich sind dafür

drei Gesichtspunkte:

- Reflexion des konkreten Tuns in der Beratungssituation, d.h. Konzept-, Theorieüberprüfung (vgl. 3.3/3.4)
- Reflexion der Beratungsziele (vgl. 3.4.2)
- Reflexion des Umgangs mit dem Ratsuchenden, d.h. Methodenüberprüfung (vgl. 4.3 / 4.5)

Schliesslich sei auf die Hauptproblematik hingewiesen, die uns im Rahmen einer Arbeit über Teilaspekte des Bildungswesens interessieren muss. Es handelt sich um das Problem der Uebertragbarkeit der Beratungstheorien von ihren angestammten Bereichen auf das soziale Feld Schule.

3.2 Arbeitsdefinition "Beratung"

"Der Berater (Innovationsagent) setzt seine eigene Person und die Beziehungen, die er im Einvernehmen mit dem Klientensystem, das er zu fördern versucht, entwickelt, bearbeitet und beendet als wichtigste Mittel für die Freisetzung, Unterweisung und Befähigung des Klienten zu einem gekonnteren Umgang mit sich selbst und seinen Lebensbereichen ein" (BENNIS 1975, S. 315).

"... Beratung besteht darin, dass der Klient mit externer Hilfe zur Entwicklung, Anwendung und Bewertung eigener Empfehlungen für sich und die Situation, vor der er steht, angeregt und dabei gefördert und unterstützt wird..." (a. a. O. S. 316).

Ein wesentlicher Aspekt der Beratung im hier definierten Sinne besteht darin, dass die Verantwortung beim Ratsuchenden verbleibt, in unserem Falle bei Lehrern, Eltern, Behörden und Schülern. Der Berater vermag hilfreiche Klärung, Forschungsergebnisse oder Ratschläge für die Behandlung einer Situation anzubieten; dem Beratenen

bleibt es freigestellt, diese Hilfe ganz oder teilweise anzunehmen oder abzulehnen. Für Handlungen, die sich aus der Beratung ergeben, muss der Beratene die Verantwortung übernehmen. Wichtig bei diesem Verständnis von "Beratung" ist, dass der Berater über die aktuelle Beratungssituation hinaus dem Ratsuchenden neue Kenntnisse vermittelt sowie falsche Vorstellungen bei ihm abbaut, damit der Klient sich in Zukunft selbst mit dieser Kategorie von Problemen effektiv auseinandersetzen kann. Beratung versteht sich als Lehr- und Lernprozess, in dem der Zeitaufwand für die Beratung zu einem speziellen Problem relativ gering ist. Der Hauptakzent liegt beim Transfer der Lernerfahrung auf die Berufs- / Alltags-Situation des Ratsuchenden.

Aufgrund der Definition von BENNIS leiten wir die für unsere Arbeit gültigen Elemente von "Beratung" ab:

- Beratung ist eine Form zwischenmenschlicher Beziehungen, die verschiedene soziale und psychologische Dimensionen umfasst.
- Beratung ist ein Lehr - Lernprozess, der zu einem gekonnteren Umgang im Lebens- / Berufs-Bereich der Ratsuchenden führt.
- Beratung setzt Prozesse in Gang, deren Ausgang unbestimmt sind und verzichtet somit auf sofortigen Erfolg. Im Vordergrund steht die Freisetzung, nicht die Festlegung.
- In den sozialen Feldern, in denen beraten wird, müssen verschiedene Handlungsmöglichkeiten vorhanden sein. Der Ratsuchende muss die Möglichkeit haben, dieses oder jenes zu tun. Ohne diesen objektiv identifizierbaren Spielraum ist Beratung sinnlos.
- Der Ratsuchende muss grundsätzlich frei und selbständig entscheiden können. Erzwungene oder in der Auswirkung zum vornherein eingeschränkte Intervention kann keine echte Beratung darstellen.

3.3 Theorieansätze der Beratung

Die unterschiedliche Betrachtungsweise menschlicher und struktureller Schwierigkeiten zeigt sich vor allem in den Lösungsansätzen von Problemen und Konflikten. Daraus müssen wir ableiten, dass es fast unlösbar ist, eine einzige, übergreifende Beratungstheorie zu formulieren, denn diese sollte uns doch ermöglichen, die verschiedenen Phänomene klassifizierend zu ordnen, allgemeine Regeln aufzustellen und klare Handlungsanweisungen zu vermitteln. Nach unserer Definition von "Beratung" ist es unumgänglich, eine Leitvorstellung zu haben, nach der die Beratung erfolgt. Dies wiederum bedeutet für die Beratungswissenschaft, festzulegen, mit welcher Legitimation einzelne gesellschaftliche und menschliche Phänomene als "negativ" bezeichnet werden und deshalb veränderungswürdig sind. Eine Superwissenschaft, die gewissermassen als Richter darüber urteilen kann, welche Werte nun absolut richtig sind oder nicht, kann es allerdings nicht geben.

Wir wollen indessen klar festhalten, dass jede Theorie als übergreifenden Bezugspunkt sowohl in der Zielsetzung als auch in der Begründung eine Legitimation braucht. STEFFERLE / GRANT (1972) und BARCLAY (1971) setzen sich mit einigen normativen Bezugspunkten für die Beratungswissenschaft auseinander. Die entsprechenden Theoriekapitel befassen sich vor allem mit der Ableitung der Berechtigung, mit der Beratung in zwischenmenschliche Sachverhalte eingreift. Dabei werden grundsätzliche, anthropologische Fragestellungen angeschnitten:

- Wie sehen wir die Menschen überhaupt;
- Welche Ziele haben die Menschen;

- Welches sind die Hoffnungen und Aengste der Menschen;
- Wie sieht die Welt aus, in der sich die Menschen bewegen;
- Welche Kräfte bedrängen die Menschen;
- Sind die Menschen prinzipiell stark und selbständig;
- Sind die Menschen prinzipiell schwach und hilfsbedürftig?

Erst einigermaßen klare Antworten und Vorstellungen auf diesen Fragenkomplex erlauben es, Aussagen über Lebensgestaltung und Lebenskonzept zu machen und ermöglichen die Entscheidung, wie und wohin wir sinnvollerweise beeinflussen wollen.

Grundlegend lassen sich zwei Positionen festlegen, nach denen Beratungstheorien begründet werden. Nach BARCLEY (1971, in JUNKER 1976, S. 4 ff) sind dies eine "humanistische" Position und eine "umweltsbezogene" Position. Daraus ergeben sich "subjektorientierte", also am Menschen selbst orientierte und "milieuorientierte" Beratungstheorien, die der Umgebung des Menschen zentrale Bedeutung zumessen.

Im folgenden wollen wir die Problematik der normativen Bezugspunkte an vier Theoriebeispielen erläutern, wobei wir über die von BARCLEY genannten Positionen hinausgehen und jeweils eine kurze Kritik hinzufügen.

Wir können den Menschen als ein vorwiegend von seiner sozialen Umwelt gestaltetes Wesen ansehen. Als Bezugspunkte bieten sich die kulturellen Normen unserer Gesellschaft und die Erkenntnisse der auf diese Gesellschaft bezogenen wissenschaftlichen Aussagen an. Das Ziel der Beratung wäre dann, individuelle und strukturelle Probleme in ihrer Abweichung von den sozialen Normen genau zu erkennen und sie neu auf diese Normen hin beziehen zu können. Um

diese Zielsetzung überhaupt erreichbar zu machen, muss die gesamte soziale Umwelt mit vorgegebenen Massstäben erfasst werden. Das abweichende Verhalten kann dann in der Beratung z. B. durch operantes Konditionieren oder durch soziales Lernen verändert, d. h. an die sozialen Normen angepasst werden. Dieser "Normalitätstheorie" liegt die Vorstellung zugrunde, dass Einstellungen, Gefühle und Motivationen des Menschen Begleiterscheinungen seines Verhaltens sind. Verhaltensänderungen müssen theoretisch gesehen zu Einstellungsveränderungen führen, da alle inneren Werte des Menschen durch ein verändertes Verhalten kontinuierlich im gewünschten Sinne verstärkt werden.

In der "Normalitätstheorie" wird als beratungsbedürftig angesehen, wer von der statistisch festgestellten Normalität abweicht. Diese Formulierung enthält mit dem Ausdruck "statistische Normalität" eine Nichtaussage, denn wir können uns durchaus positive Abweichungen vorstellen. Stellen wir den notwendigen Sinnbezug von Abweichung für die "Normalitätstheorie" so her, dass wir als beratungsbedürftig ansehen, wer sich durch Abweichung von der festgestellten Norm objektiv schädigt. Insgesamt verstehen wir die "Normalitätstheorie" so, dass der individuelle Leidensdruck und die Beratungsbedürftigkeit auf eine Wiederherstellung des Lebens, in den statistisch festgelegten Normen der vorhandenen sozialen Gemeinschaft, gerichtet ist.

In einer kritischen Auseinandersetzung erkennen wir, dass mit dem genannten Theorieansatz eigentlich keine Veränderungen und Reformen innerhalb der Gesellschaft gegeben sind. Die Zielsetzung können wir durchaus als Anpassung an die sozialen Normen bezeichnen. Ebenso kümmert sich die Theorie wenig darum, wer

und vor allem mit welchen Massstäben positive oder negative Abweichungen festhält. Ob Statistik und Wissen allein eine Sinnaussage zulassen, steht ausserhalb der theoretischen Betrachtungen. Im Zentrum der Kritik steht zudem die Unfreiwilligkeit von Beratung, die sich wohl vor allem dahin auswirkt, dass mit vermehrten Widerständen gerechnet werden muss.

Das zweite Beispiel geht ausschliesslich vom Individuum und seinen Bedürfnissen aus. Grundsätzlich steht die Annahme, dass diese Bedürfnisse berechtigt sind. Dies gilt vor allem auch dann, wenn sie möglicherweise von den Normen der anderen, d. h. von den allgemeinen gesellschaftlichen Normen, abweichen. Vor allem sind solche Abweichungen sinnvoll, wenn subjektive, lebensgeschichtliche und lebenssituative Faktoren vorliegen, die eine Normabweichung als günstigste Lösung erscheinen lassen. Orientierungspunkt dieser "humanistischen" oder "individualistischen" Beratungstheorie ist eine persönliche Verständigung im Sinne des Verstehens der subjektiven Wirklichkeit. Zielsetzung ist es, dem aus eigenem Antrieb Ratsuchenden in seinem Zweifel und seiner Sorge über sich und seine Verhaltensweisen beizustehen. Die Beratung ist darauf gerichtet, die Beziehung des Individuums zu sich selbst zunächst verständlicher zu machen. Hinzu kommt die Klärung des Beratungsproblems im Zusammenhang mit der sozialen Umwelt. Einsicht und Klärung der persönlichen Lebensschwierigkeiten stehen damit im Mittelpunkt dieser Form von Beratung. Aenderungen in der Einstellung werden angestrebt durch Auflösung von Störungen zu sich selbst und der Umwelt. Innerhalb der Beratung werden Abwehrmechanismen für den Ratsuchenden transparenter, und er erhält so die Möglichkeiten, seine Ideen freier auszudrücken. Der Abschluss dieses Prozesses ist wichtig, bevor der Beratene sich selbst für andere und neue Verhal-

tensweisen entscheiden kann. Weichen diese Verhaltensweisen von den Vorstellungen der Gesellschaft ab, ist die Grenze der individuellen Entscheidung erst dann erreicht, wenn andere dadurch in Gefahr geraten, ernsthaft geschädigt zu werden. Diese Grenze muss und kann in der Beratung definiert werden.

Bei genauerer Betrachtung stellt sich die Möglichkeit, Abweichungen von der sozialen Norm bis zur Grenze der Gesellschaftsschädlichkeit vornehmen zu können, als Verlangsamung von Reformprozessen in der Gesellschaft heraus. Der Blickpunkt des Individuums befindet sich hier nicht primär auf veränderungsbedürftigen Aussenstrukturen, sondern auf den eigenen Kräften. Die lange und gründliche Auseinandersetzung des Individuums mit sich selbst sowie die gegebene Möglichkeit, seine individuellen Kräfte zu entfalten, wirken sich andererseits qualitativ auf Veränderungen aus.

Unser drittes Beispiel eines Theorieansatzes bezeichnen wir mit "Aufklärungstheorie". Als Legitimation steht die Vorstellung, dass die Menschen prinzipiell unmündig und unaufgeklärt sind. Durch ein gezieltes Beratungsangebot, das vor allem auch die Vermittlung von Lerninhalten vorsieht, wird dem Individuum gezeigt, wie es sich von dieser Unmündigkeit befreien kann. Auch wenn der Einzelne die vorgesehenen Stadien von Schule, Bildung und sozialem Fertigkeitserwerb durchlaufen hat, können die komplexen sozialen Vorgänge ihn dazu zwingen, sich weitere Aufklärung zu verschaffen. Die Beratung versteht sich hier als Fortsetzung und Vervollständigung des Bildungsprozesses, jedoch mit anderen und speziellen Mitteln. Mit der Zielsetzung der Aufklärung und des Veränderns der allgemeinen Bildungs- und Entwicklungsdefizite richtet sich diese Beratungstheorie prinzipiell an alle Teilnehmer am Sozialwesen. In diesem Sinne sind Beratungskampagnen zu verstehen,

z. B. durch Staat, Gemeinde oder Gruppierungen des Sozialwesens, die die "Oeffentlichkeit" aufklären. Die allgemeinen Normen der Gesellschaft können bei dieser Beratung sowohl als angemessen wie auch als veränderungsbedürftig angesehen werden. Sie sind kein absoluter Massstab, wie dies etwa in der "Normalitätstheorie" der Fall ist.

Als beratungsbedürftig werden alle diejenigen angesehen, die im Prozess der Aufklärung und der Mündigkeit Defizite erlitten haben. Die Beratungsinhalte vermitteln generelle Reifungsschritte zugunsten besserer sozialer Gestaltung im beruflichen und persönlichen Bereich. Wir können diese Theorie auch in unmittelbarer Fortsetzung einer pädagogischen Theorie ansiedeln, da sie allein fortsetzt oder nachholt, was innerhalb des pädagogischen Prozesses nicht geglückt ist.

Obwohl sich die "Aufklärungstheorie" prinzipiell an alle richtet, ist durchaus auch Individualberatung möglich. Diese wird innerhalb des Gesamtprogramms unterstützt, z. B. kostenlose Raumbenutzung u. a., erhält jedoch keine zentrale Bedeutung.

Eine kritische Betrachtung der "Aufklärungstheorie" ergibt, dass das Auflösen von Defiziten eine wichtige Komponente für Reformprozesse darstellen kann. Zweifelhaft ist jedoch die Haltung, die Menschen prinzipiell als unmündig zu betrachten. Hier schliesst sich auch die Frage an, wer denn die Beratungsangebote festlegen soll. In ihrer Unmündigkeit ist das für alle Individuen mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden. Dieselben Schwierigkeiten treten auf, sobald der Entscheid gefällt werden muss, eine Beratung anzunehmen oder nicht. Grundsätzlich halten wir fest, dass unmündige Menschen eben auch entscheidungsunfähig sind.

Das vierte Theoriebeispiel zeigt, wie Beratung direkt in das Feld sozialpolitischer Entscheidungen führen kann. Der Bezugspunkt dieser "sozialpolitischen" Beratungstheorie richtet sich zunächst auf die Gesellschaft als Ganzes, also auf den aktuellen Stand des Sozialwesens. Die Diagnose lautet dann möglicherweise, dass das gesamte Sozialwesen gestört ist und eine Sozialpathologie vorliegt. Die Beratung hat nun das Ziel, auf die Veränderung dieses Gesamtzustandes hinzuarbeiten. So wird der Gesellschaft als ganzer empfohlen, sich zu verändern. Dies gilt für alle sozialpolitischen Entscheidungen, die eine sinnvolle Veränderung anstreben und damit das Durchschnittsverhalten ihrer Mitglieder nicht als erwünscht ansehen. Diese Art von Beratung kann einerseits individualistisch und durch Aufklärung für spezielle Gruppen durchgeführt werden, andererseits stehen ihr aber auch sozialpolitische und gesetzgeberische Massnahmen zur Verfügung. Die Beratung des Einzelnen ist in diesem Fall nur ein Ausschnitt aus der Beratung des Gesamten, also der Veränderung des Sozialwesens überhaupt. Sie kann aber Aussagen darüber machen, wie am Praxisort des Einzelnen die konkrete Reform eingeleitet wird. Diese Erfahrungen liefern Grundlagen, wie für einen grösseren Personenkreis und schliesslich für das Sozialwesen insgesamt diese Beratungserfahrungen fruchtbar werden können, d. h. wie Veränderungen durchgesetzt und erreicht werden. Wozu sich allerdings eine Gesellschaft entschliessen soll, kann nicht eindeutig durch eine aus Beobachtungen und Erfahrungen abgeleitete Aussage entschieden werden.

Kritik üben wir, wenn die Gesellschaftsstrukturen innerhalb einer Beratungstheorie eine derart übermächtige Bedeutung erhalten. Das Individuum gilt dann nur noch als Indikator für Veränderungsvorgänge und verliert sonst seine gesamte Bedeutung als Bezugspunkt. Für

unsere Beratung im sozialen Feld Schule müssen wir die "sozialpolitische" Theorie ihrer Einseitigkeit wegen ablehnen. Der Einsatz von sozialpolitischen und gesetzgeberischen Massnahmen ist jedoch ein Ansatzpunkt, der in jedem Veränderungsprozess, unter genügender Berücksichtigung des einzelnen Individuums, Bedeutung erlangen kann und für eine Beratungstheorie nicht prinzipiell negiert werden sollte.

Allein durch das Referieren der vier Beratungstheoriebeispiele wird verständlich, welche Widersprüchlichkeiten und Schwierigkeiten bei der Entwicklung einer allgemeinen Beratungstheorie auftreten. Dadurch, dass wir unsere Zielsetzungen in der Beratung im sozialen Feld Schule von der allgemeinen Bildungsberatung absetzten, können wir versuchen, einen Theorieansatz zu finden, der für unsere Bedürfnisse ausreichend umfassend ist. Gerade weil der Weg zu einer integrierten Theorie weit erscheint, ist es unserer Meinung nach besser, sich einer oder mehreren Theorien zu verpflichten, als sich scheinbar theoriefrei zu verhalten und sich in der Beratung nur auf Erfahrung und Menschenkenntnis zu berufen.

3.4 Praxisberatung im sozialen Feld Schule

3.4.1 Definition

- "- Integration von Wissen und dessen Umsetzen ins praktische Tun,
- Entwicklung des beruflichen, insbesondere des methodischen Könnens,
- Entwicklung einer beruflichen Persönlichkeit, d.h. Entwicklung von beruflichen Haltungen und Einstellungen, Korrektur unreflektierter Verhaltensweisen, Förderung von Selbstwahrnehmung und Selbstkontrolle" (VON CAEMMERER 1970, S. 15).

"Praxisberatung bezweckt weder die "Anpassung" des Sozialarbeiters an ein System, noch versucht man, durch die Sozialarbeit einzelne Klienten oder Gruppen zur "Anpassung" zu motivieren. Das Ziel der Praxisberatung ist es dem Lernenden zu helfen, Wissen in Können zu verwandeln und ihn zu einer ihm entsprechenden Sicherheit, Selbstständigkeit und Eigenständigkeit in seiner beruflichen Arbeit anzuregen und zu fördern" (KOELLE 1970, S. 1615).

Beide Definitionen sprechen die Merkmale an, die u. E. im Beratungsverständnis impliziert sind, nämlich die grundsätzliche Freiheit von Beratung, den Lehr - Lernprozess, den Aspekt der Beratungsbeziehung und die Möglichkeit von Reformprozessen. Die Formulierung VON CAEMMERER's enthält darüber hinaus genaue Zielsetzungen bezüglich Förderung der Selbstwahrnehmung und Selbstkontrolle.

Das Konzept der Praxisberatung stammt ursprünglich aus der Sozialarbeit und dient z. T. der Aus-, Fort- und Weiterbildung im erwähnten Berufsfeld. Die Möglichkeit, durch Praxisberatung in den vielfältigsten Praxissituationen hilfreiche Beratung anzubieten, lässt erwarten, dass dieses Konzept in anderen sozialen Feldern, die mit einer funktionalen Beziehung der Zusammenarbeit im Praxissystem arbeiten, Verwendung findet. Vor allem für das soziale Feld Schule können wir annehmen, dass alle am Erziehungsprozess direkt Beteiligten in einem weiteren Sinne in beruflichen Situationen stehen und für ihre Aktivitäten Wissen und praktisches Handeln benötigen.

In der Zielsetzung unserer Arbeit bezeichnen wir Praxisberatung als Teilbereich der laufenden, durch den raschen sozialen Wandel bedingten Schulreform, der sich mit der Verbesserung von Kommunikation und Kooperation im sozialen Feld Schule befasst. In der Definition von "agogischer Aktion" bezieht sich VAN BEUGEN auf derart klar begrenzte Innovationsfelder. Er versteht darunter:

"... die planmässige Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von auf sozial-technischen Strategien beruhenden Interventionen, die durch ein unabhängiges Dienstleistungssystem (Individuum, Gruppe oder Organisation) eingesetzt werden,

das dazu eine berufliche funktionale Zusammenarbeit mit einem Klientensystem (Individuum, Gruppe, Organisation oder Gemeinschaft) eingeht,

mit der Absicht, Veränderungen herbeizuführen, die das Verbessern der psycho-sozialen Struktur und/oder der Funktionsfähigkeit des Klientensystems beinhalten,

wobei die Arbeitsziele innerhalb der Wertvorstellungen dieses Klientensystems festgelegt werden,

sofern diese nicht in einem Konflikt zu den Wertvorstellungen der Gesellschaft, der beide Systeme angehören, stehen" (1972, S. 44).

BENNIS, BENNE und CHIN bestimmen in ihrem Reader "The Planning of Change" den Innovationsbegriff des planned change

"... planned change (ist) eine bewusste, absichtsvolle und kooperative Bemühung um die Verbesserung der Funktionsweise menschlicher Systeme - des Selbst-, des sozialen und des kulturellen Systems -, bei der wissenschaftliche Erkenntnisse genutzt werden." (1975, S. 19)

Beide Definitionen sprechen die Planmässigkeit des Vorgehens, die Absicht der Verbesserung, die Gerichtetheit auf (personale, soziale, kulturelle) Systeme und die Abstützung auf wissenschaftliche Kenntnisse an. VAN BEUGEN erwähnt zusätzlich die Notwendigkeit der Uebereinstimmung gesellschaftlicher Normen mit den Wertvorstellungen des Dienstleistungs- und Klientensystems. Wir können beide Begriffe als agogische Aktion bezeichnen, zumal VAN BEUGEN diese Gleichsetzung auch vornimmt (1972, S. 26).

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, näher auf die Absicht der Verbesserung einzutreten und diese formale Zielsetzung inhaltlich zu füllen. Wir gehen dabei von den möglichen Funktionen agogischer

Aktion in der Gesellschaft aus, respektive von der Frage, welche möglichen Arbeitsgebiete sich unterscheiden lassen. Als Grundlage dienen die Ausführungen VAN BEUGENs.

"In einigen Formen agogischer Aktion ist die Ausgangssituation durch ein subnormales Funktionieren des Systems oder durch Störungen in der Struktur gekennzeichnet" (1972, S. 45).

Störungen können im Selbst-, Sozial- und Kultursystem auftreten. Die Bedeutung des Verhältnisses dieser Störungen zueinander ist undeutlich und wurde bei der wissenschaftlichen Theoriebildung bisher wenig beachtet. Eindeutig scheint jedoch die Einwirkung einer gestörten Organisation auf die Lebensbedingungen des einzelnen Individuums. Sie kann zur Schädigung der individuellen seelischen Gesundheit oder zu unkontrollierten Abwehrreaktionen führen. Eine agogische Aktion kann im beschriebenen Fall nur dahin zielen, dass das Wiederherstellen der normalen Funktionsfähigkeit oder der normalen Struktur angestrebt wird. Ihre Funktion ist "das Beheben psychosozialer Störungen" (a. a. O. S. 46).

"Dort, wo in der Ausgangssituation keine wirklichen Störungen vorliegen sind, hat agogische Aktion präventive Funktion" (a. a. O. S. 46).

Trotz Fehlen einer Notsituation wird berufliche Hilfe eingesetzt. Für unsere Gesellschaft ist es typisch, dass ein normales menschliches Verhalten oder normales Funktionieren als eine Spanne aufgefasst wird, innerhalb der verschiedene akzeptable Verhaltens- und Handlungsalternativen möglich sind. Innerhalb dieser Spanne ist die optimale Möglichkeit, d. h. die in der gegebenen Situation wirksamste, nicht mehr ohne weiteres erkennbar. Das Bestreben, die optimalste Situation zu erreichen, bezeichnet VAN BEUGEN als "soziale Begleitung" (1972, S. 46).

"Auch die optimale Situation kann Ausgangspunkt für agogische Aktion sein, nämlich überall dort, wo die Norm der Effektivität durch eine andere Norm ersetzt wird ..." (a. a. O. S. 46).

Sobald die Menschen ihre Existenz als Aufgabe verstehen, kann von einem Bedürfnis nach Bildung ausgegangen werden. Als Ergebnis der Bildung kann eine Veränderung mit dem Charakter der Modifikation der Ebene des Funktionierens entstehen, das Bestreben ist es also, die Ausgangssituation in ihrem Wert zu übersteigen. Wir sprechen hier von "sozialer und geistig-sittlicher Bildung" (a. a. O. S. 47).

"Psychosoziale Hilfeleistung, soziale Begleitung und Bildung" (a. a. O. S. 47) sind mögliche Gesellschaftsfunktionen agogischer Aktion, die vor allem in den folgenden Arbeitsgebieten, "Kernbereichen", auftreten:

"- Sozialarbeit, seelische Gesundheitspflege und Heimerziehung;
- soziale Beratung für Betriebe und Öffentlichkeit;
- kulturelle Arbeit (mit Erwachsenen und Jugendlichen)"
(a. a. O. S. 47).

Ausserhalb dieser Bereiche tritt agogische Aktion, eingebaut in verwandte Berufe, ebenfalls auf, jedoch weniger scharf umgrenzt. Betrachten wir die strukturellen Bedingungen im sozialen Feld Schule (vgl. 2.2) sowie unsere Zielsetzung von Beratung, können wir im weiteren von Praxisberatung als einem agogischen Konzept sprechen, das folgende Ebenen von Beratung und Begleitung kennt:

- die psychosoziale Ebene (Selbstsystem)
- die strukturelle Ebene
- die pädagogische / fachspezifische Ebene.

3.4.2 Ideologischer Hintergrund und Zielvorstellungen der Praxisberatung als agogisches Konzept

Im Vergleich der Definition "Praxisberatung" mit den skizzierten Theorieansätzen (vgl. 3.3) zeigt sich deutlich, dass sowohl subjekt-orientierte wie auch milieuorientierte Positionen Ausgangspunkte einer Theorie agogischer Konzepte sind. Jedes Individuum wird in seiner Freiheit respektiert, gleichzeitig aber mit der Umwelt, der Gesellschaft, seinem sozialen System in Beziehung gesetzt. In der Beratung geht es folglich darum, die individuellen Kräfte zu suchen und aufzuzeigen sowie Möglichkeiten des Handelns zu finden. Durch den Einbezug der im Wandel begriffenen Umwelt entsteht die Legitimation, z. B. Bildungs- und Wissensdefizite in die Beratungsarbeit einzuschliessen. Ebenso müssen strukturelle Beratungsinhalte erkannt werden.

Allein diese kurzen und unvollständigen Ausführungen verdeutlichen, dass unserem Verständnis von Beratung ein Ansatz zugrundeliegt, der ausgehend von einer "humanistischen" Theorie, die anderen referierten Theorieansätze integriert.

Der Praxisberatungsansatz als agogisches Konzept zeichnet sich hauptsächlich durch seine Bindung an spezifische Werte aus. Zu diesen gehören z. B. die Verpflichtung gegenüber kooperativen Arbeitsmethoden, die Verwendung wissenschaftlich abgesicherter Daten im Beratungsprozess und die Orientierung an der Verringerung von Machtunterschieden, d. h. "demokratischen Zielvorstellungen" (BENNIS 1975, S. 469).

Die Idee der Integration von Forschung und Handeln wie auch ein zusätzlich pädagogisches Element charakterisieren die Ansätze agogischer Konzepte. Dies äussert sich deutlich in den Zielbestimmungen, die VAN BEUGEN für agogische Interventionen sieht.

"Eine davon ist die Behebung von Störungen beim Klientensystem. (...) Eine andere betrifft das Vermitteln von Hilfe, damit auch da, wo keine akuten Störungen vorhanden sind, das Klientensystem möglichst befriedigend funktionieren kann. (...) Eine dritte Funktion schliesslich ist das Heben des Standards eines normalen Klientensystems durch die Vermittlung neuer Normen" (1972, S. 172).

Als wissenschaftliche Basis für die Daten und Kenntnisse im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen bezeichnet VAN BEUGEN die "Praxistheorie" (1972, S. 172) und kaum Ergebnisse der angewandten Verhaltenswissenschaften.

"Es geht in der Praxistheorie um einen Komplex von (Arbeits-) Prinzipien, die das Handeln bestimmen. Eine solche Theorie entwickelt sich aus der Praxis selbst; in ihr schlägt sich das systematische Erfahrungswissen nieder" (VAN BEUGEN, 1972, S. 102).

Im Unterschied zu einer empirischen Theorie, die möglichst weitgehende Generalisierungen und möglichst tiefgreifende Erklärungen von Zusammenhängen aufzeigen soll, ist eine Praxistheorie nicht primär deskriptiv, sondern stellt Regeln auf für die Durchführung bestimmter agogischer Konzepte. Der Inhalt einer Praxistheorie wird durch die Wertvorstellungen, aufgrund deren die Ziele angestrebt werden, bestimmt, was zu einer normativen Theorie führt, die sich zwar auf empirische Beobachtungen stützt, jedoch kaum auf wissenschaftlicher Forschung aufbaut. Normen für das Handeln stehen zentral, Tatsachen und Gesetzmässigkeiten werden zur Erreichung bestimmter Ziele umgesetzt.

Wir sehen, dass agogische Konzepte im Grunde durch die Wertvorstellung des "besseren Funktionierens" (VAN BEUGEN 1972, S. 108) bestimmt sind. Dies zeigt sich deutlich auch bei BENNIS.

"Ich gehe davon aus, dass die bürokratische Organisationsform nicht mehr zu den gegenwärtigen Bedingungen der Wirklichkeit passt, umrisshaft künden sich neue Muster und Modelle an, die drastische Veränderungen erkennen lassen" (1975, S. 471).

BENNIS sieht diesen Wandel, dieses besser Funktionieren, auf dem Hintergrund und als Resultat eines allgemeinen Wandels der Gesellschaftsstruktur. Als Ursachenkomplexe vermutet er das sprunghaft verlaufende Bevölkerungswachstum, die rasche Vermehrung des Wissens sowie das immer stärkere "Streben der Menschen nach Selbständigkeit und nach Gebrauch der Vernunft, um die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten zu erreichen und zu erweitern" (1975, S. 471). Aus diesem gesellschaftlichen Wandel resultiert ein neues Bewusstsein bei Organisationen, die ihre Unternehmungen immer häufiger für die Untersuchung freigeben. Den ganzen komplizierten gesellschaftlichen Prozess führt BENNIS letztlich auf die selbstkritische Prüfung des Organisationsverhaltens und die Kooperation von Unternehmensleitern und Wissenschaftlern zurück und nennt ihn "organisatorische Wiederbelebung".

Verbunden mit der Veränderung der Organisationsstruktur zeichnet sich nach BENNIS eine Änderung der Unternehmensphilosophie ab.

- "1. Ein neuer Begriff vom Menschen, beruhend auf genauerer Kenntnis seiner komplexen und sich wandelnden Bedürfnisse, tritt an die Stelle der allzu simplen alten Knopfdruck-Vorstellung.

2. Ein neuer Begriff von Macht, beruhend auf Zusammenarbeit und Vernunft, ersetzt das Zwang-und-Furcht-Modell der Macht.
3. Neue Wertvorstellungen der Organisation, die auf humanistisch-demokratischen Idealen beruhen, ersetzen das entpersönlichte mechanistische Wertsystem der Bürokratie" (1975, S. 475).

Obwohl BENNIS hauptsächlich Wirtschaftsunternehmen anspricht, werden nach seiner Auffassung im Zuge dieses Wandels alle organisierten sozialen Systeme eine Reihe neuer Aufgaben und Funktionen übernehmen. In erster Linie gehört dazu die Integration der individuellen Bedürfnisse mit den Führungszielen sowie die Neuverteilung von Macht. Eine weitere Aufgabe wird sein, kooperative Verfahren für die Lösung von Intergruppenkonflikten bereitzustellen, welche sich bei zunehmender Komplizierung der Strukturen häufen werden. Schliesslich steht die schwierige Aufgabe an, auf die raschen Umweltsveränderungen rechtzeitig und funktional zu reagieren.

Zukünftige Sozialsysteme werden eine "organisch-adaptive" Struktur aufweisen, d. h.

"In den neuen Organisationsstrukturen werden die Beteiligten mehr als je zuvor in der Geschichte aufgerufen sein, ihre geistigen Kräfte zu gebrauchen. Phantasie, Vorstellungskraft und Kreativität kommen dann in Bereichen zu ihrem Recht, wo sie sich heute noch seltsam ausnehmen" (BENNIS 1975, S. 482).

Zentrale Aufgabe agogischer Konzepte und damit der Praxisberatung im sozialen Feld Schule ist es, vor allem Kommunikation und Kooperation zu unterstützen. Diese beiden Zielsetzungen bieten u. E. Gewähr, Veränderungen in Richtung der beschriebenen Zustände gesellschaftlicher Organisationen zu erreichen. Damit ist der ideologische Gehalt der Praxisberatung als agogisches Konzept weitgehend identifiziert.

Mit diesen Aussagen legen wir fest, dass das ideologische Element und eng verbunden das Wissen allgemein, in der Praxisberatung eine zentrale Rolle einnimmt. In einer Zeit des raschen sozialen Wandels mit umstrittenen Werten ist es daher wichtig, die Ziele von Praxisberatung zu bestimmen. In ihrem Ursprung allein der Sozialarbeit zugewiesen, ist sie heute in jedem sozialen Feld denkbar, das in seinem Funktionieren in einem hohen Masse durch den Beziehungsaspekt bestimmt ist. Dieser beziehungsmässige Aspekt des Funktionierens, der im Gesamtkontext des jeweiligen Feldes zu sehen ist, ist Mittelpunkt der Praxisberatung als Lehr-Lernprozess. Dadurch ist von der Zielsetzung nochmals bestimmt, dass unsere Praxisberatung eine agogische Aktivität ist, und andererseits bedeutet das, dass erst in einer konkreten Situation bestimmt werden kann, welche Formen und Typen von Inhalten für die jeweilige Beratung bedeutungsvoll sind.

In diesem Zusammenhang ist es notwendig, einige Grundfragen trotzdem näher anzuschauen. Nach der Beantwortung des Ortes von Praxisberatung wenden wir uns der Methode des Handelns zu. Letztlich geht es darum, den Beratenen anzuregen, seine eigene Handlungsmethode zu erfassen und immer weiter zu entwickeln. Grundlage ist nicht die ausgefeilte, überprüfte und systematisierte Methodik einer ganz bestimmten Schule, sondern die sich entwickelnde eigene Arbeits- und Handlungsmethode der Beteiligten. Bestimmt wird es darum gehen, bekannte Ergebnisse und Daten aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen an der eigenen Praxis zu vergleichen und in der Beratung in Handlungsschritte umzusetzen. Wichtig ist zu sehen, dass alles Verfügbare spezifische Grenzen und Möglichkeiten aufweist.

Eine weitere Frage stellt sich in bezug auf die aktuelle Rolle des Beratenen im sozialen Feld Schule und der Praxisberatung. Rücken

wir das rollenmässige Handeln sowie das Funktionieren in der Rolle ins Zentrum der Praxisberatung, so behandeln wir einerseits viele Aspekte, die für das Entwerfen und Ueberdenken von Handlungs- und Verhaltensalternativen von Bedeutung sind. Andererseits ziehen wir für den analytischen Aspekt des Funktionierens häufig psychologische und soziologische Daten bei.

In welchem Verhältnis steht die Praxisberatung zu der Institution, der die Beteiligten angehören? Zentral könnte die Aufgabe sein, Verantwortung für die gute Verrichtung der dem Beratenen durch die Institution aufgetragenen Arbeit zu übernehmen. Praxisberatung als Unterstützung der laufenden Schulreform tendiert eher dahin, Probleme und Situationen aufzugreifen und mit den Beratenen entsprechend ihrer Einsicht und Fähigkeiten zur Diskussion zu stellen. Der Berater wird also nicht die Standpunkte der Institution übernehmen, sondern versuchen, sein Wissen und Können soweit einzubringen, dass es den Beratenen möglich wird, die Verantwortung für ihre Handlungsschritte zu übernehmen. Diese Teilzielsetzung ist beim Bestimmen der Trägerschaft der Praxisberatung (vgl. 3. 6) und bei der Auswahl der Praxisberater (vgl. 3. 5) von nicht zu unterschätzender Bedeutung.

In der Praxisberatung als Lehr-Lernprozess ist die Frage nach dem Phänomen des Lernens zentral. Die Bedeutung ist deshalb gross, weil Praxisberatung darauf abzielt, den Beratenen so weit zur Selbstständigkeit zu verhelfen, dass er den Problemen und Situationen in seinem sozialen Feld auf angemessene Weise begegnen kann. Wir können hier von einer lerntheoretischen Untermauerung der Praxistheorie sprechen. Unbestritten herrscht in der Literatur über Praxisberatung die Meinung, dass Theorien des sozialen Lernens, Lernen

durch Verstärkung, Lernen durch Imitation und Lernen durch Einsicht auf die Praxisberatung übertragen werden können (vgl. SIEGERS 1975). Die Wirkung bestimmter, präzise umschriebener Lernstrategien lässt sich nicht voraussagen, da der Praxisberatungsprozess zweifellos kreativ und heuristisch ist. Sicher ist, dass Prozesse bestehende heuristische Strategien und Regeln nutzen können.

"Heuristische Regeln, sobald sie vom Menschen selbständig entdeckt oder angeeignet sind, werden für ihn Mittel der Selbstorganisation und Selbststeuerung. Gerade die Selbstorganisation und Selbststeuerung erlauben es dem Menschen, bewusst, willkürlich und zielgerichtet die Kenntnisse und Operationen auszulösen, die helfen können, eine Lösung der Aufgabe zu finden (aber nicht zu garantieren). Eine heuristische Regel ist eine Regel des eigenen Hinführens zur Lösung" (KNOERS, zit. in SIEGERS 1975, S. 121).

Diese knappen Ausführungen dienen dazu, Praxisberatung als agogisches Konzept nicht nur in ihrem ideologischen Gehalt, sondern auch mit klaren Zielvorstellungen zu erfassen.

3.4.3 Zielsetzung der Praxisberatung in Gruppen

Gruppenpraxisberatung umfasst, wie jede andere Form der Praxisberatung, das Lernen durch die gemeinsam mit anderen vollzogene Auseinandersetzung mit dem Handeln in der Praxis. Wir weisen im folgenden auf Ziele hin, die es rechtfertigen, im sozialen Feld Schule fast ausschliesslich Praxisberatung in Gruppen durchzuführen. Bei der Gruppenpraxisberatung handelt es sich nicht um Einzelberatung vor der Gruppe, sondern um Beratung des Einzelnen durch die Gruppe bzw. in der Gruppe. Damit diese Forderung erfüllt werden kann, müssen die Beratenen lernen, sich zu exponieren, flexibel zu

werden, um mit neuen ungewohnten Situationen umgehen zu können, ihre kreative Kommunikationsfähigkeit zu erhöhen und miteinander, d. h. kooperativ, zu arbeiten. Durch diese Umstände sind unsere Ziele, die Verbesserung der Kommunikation und Kooperation im sozialen Feld Schule, in der Praxisberatungsgruppe ein integrierender Bestandteil. Wir erwarten aus diesem Grunde besonders günstige Ergebnisse dort, wo es um Kommunikation und Kooperation sowie um Rollenidentität und Integrationsvermögen von Theorie und Praxis in Handlungsschritte geht.

3.4.3.1 Kommunikationsfähigkeit

Die Praxisberatungsgruppe verstehen wir als "Kommunikationssystem" (KERSTING 1975). Dies bedeutet, dass die Teilnehmer der Gruppe als System auch Kommunikation mit Mitgliedern anderer Systeme haben. So sind z. B. Kommunikationsstrukturen in bestimmten Systemen (Lehrerzimmer, Elternverein, Schulbehörde etc.) Inhalt im Kommunikationssystem Praxisberatung. Ein reger Austauschprozess ist intendiert und zwar zwischen den Beratenen und dem Berater und den Beratenen untereinander. Um die Kommunikationsfähigkeit zu verbessern, ist es sinnvoll zu untersuchen, welche Phänomene und Gegebenheiten innerhalb der Kommunikation in der Beratungsgruppe regelmässig wiederkehren. WATZLAWICK (1971) liefert mit seiner Kommunikationstheorie nützliche Erkenntnisse. Allerdings interessiert ihn nur, wie Kommunikationssysteme funktionieren, nicht aber, wie sie sich entwickeln. Diese Sicht vereinfacht die Diagnose sozialer Systeme. Für den Aspekt der Kommunikationsfähigkeit übernehmen wir die Sicht WATZLAWICKS.

Kommunikation besteht nicht nur aus Worten, sie umfasst vielmehr jegliches Verhalten. Da sich niemand nicht verhalten kann und im zwischenmenschlichen Verhalten immer Informationen gesendet und empfangen werden, folgt daraus, "dass man, wie immer man es auch versuchen mag, nicht nicht kommunizieren kann" (WATZLAWICK 1971, S. 51). In bezug auf unser System der Praxisberatung heisst das, dass alles Verhalten Informationsträger ist. Die Unmöglichkeit, innerhalb des Kommunikationssystems Praxisberatung nicht zu kommunizieren, scheint einleuchtend, und doch lässt sich der Ansatz dazu recht häufig beobachten, vor allem dann, wenn Kommunikationspartner versuchen, sich zwischenmenschlicher Auseinandersetzungen zu entziehen. In solchen Fällen kann das kommunikative Verhalten der Beratenen bewusst gemacht werden. Hierbei kommt einerseits das geäusserte Verhalten zur Sprache und kann in günstigeres Verhalten verändert werden, andererseits lässt sich ein Transfer in das Praxisfeld, das ähnliche Situationen aufweist, herstellen. Es ist gleichgültig, ob von Kommunikationsmustern der Praxisberatungsgruppe auf das Praxisfeld transferiert wird oder ob umgekehrt die in Berichten eingebrachten Kommunikationsmuster in der Gruppe verdeutlicht werden. Wichtig ist, dass die Transfermöglichkeit mitreflektiert wird, weil das Verdeutlichen der Transferchancen den sonst nur unbewussten Erwerb neuer, für das Praxisfeld brauchbarer Verhaltensweisen verstärkt. Wer die Verhaltensmöglichkeiten in der eigenen Gruppe bewusst erlebt hat, wird sensibilisiert für eigene und fremde, bewusste oder unbewusste Kommunikationsstrategien in der praktischen Arbeit.

Die gesamte Arbeit einer Praxisberatungsgruppe kann stark bestimmt werden durch die bewusste Reflexion der Kommunikation.

Um unsere Arbeit nicht auszuweiten, sei auf die Theorie von WATZLAWICK verwiesen. Wir wollen festhalten, dass in der Praxisberatung neue zielgerichtete Kommunikationsstrategien eingeübt werden können. Versuche, das in der Beratung Erlernte auf die Praxis zu übertragen, können in späteren Beratungen auf neue reflektiert werden. Auf diese Weise eröffnet sich die Möglichkeit, Reflexion und Handlung konkret in Situationen betrachten zu können. Die Praxisberatungsgruppe bietet in diesem Sinne eine Chance, die Kommunikationsfähigkeit zu verbessern.

3.4.3.2 Kooperationsfähigkeit

Im sozialen Feld Schule ist es notwendig, dass die beteiligten Gruppierungen untereinander vermehrt kooperieren. Wird Kooperationsfähigkeit für das erleichterte Fortschreiten von Schulreform erwartet, müssen Freiräume geschaffen werden, in denen sie geübt werden kann. Alle Teilnehmer an unseren Praxisberatungsgruppen kommen aus dem gleichen sozialen Feld. Die geforderte Zusammenarbeit kann in der Beratung reflektiert und verbessert werden. Im Mittelpunkt der Praxisberatung steht das Handeln des einzelnen im Felde. Durch das Auseinandersetzen mit den eigenen, aber auch mit den Problemen und Situationen der anderen Gruppenmitglieder erlebt jeder Beratene die Vielfalt der Aspekte, die eine Gruppe aufdecken kann. Diese Aspektvielfalt kann einem Problem meist gerechter werden als eine Einzelmeinung. Gruppenergebnisse sind daher oft sachgerechter, weil sie ausgewogener und inhaltsreicher sind. Jeder Beratene erlebt den hohen Kapazitätsgrad der Zusammenarbeit, die intensive Denkleistung und den reichhaltigen Gedankenfluss. Dabei durchläuft jeder Beitrag den kritischen Filter der Gruppe. Trotz

dieser Hilfe lässt die Beratungsgruppe dem einzelnen die Verantwortung für sein eigenständiges Handeln im Praxisfeld. Ähnlich wie bei der Reflexion der Kommunikationsstrukturen werden die Ergebnisse der Zusammenarbeit auch in bezug auf die Brauchbarkeit überprüft. Handlungsschritte, die im Praxisfeld ausgeführt werden, können wieder Eingang in die Gruppe finden. Reflexion und Praxis der Kooperation treffen in der Praxisberatungsgruppe zusammen,

3.4.3.3 Rollenidentität

In den Ausführungen über die Rollen im sozialen Feld Schule (vgl. 2.4.1) stellen wir fest, dass die verschiedensten Erwartungen an jeden Rolleninhaber herangetragen werden. Diffuse Vorstellungen über die eigene Rolle tragen dazu bei, dass ein wichtiger Spannungsfaktor das Fehlen der Rollenidentität ist. Im Zusammensein in der Praxisberatungsgruppe lässt sich leichter eine Rollenidentifikation finden. Situationen aus der Praxis werden nicht nur vom Berater, sondern von den anderen Beratenen aufgegriffen, gespiegelt und kommentiert. Bestätigungen, Anregungen und Einwände der gleichen Rollenträger helfen oft mehr als die Beiträge des Beraters. Die Frage nach der Identität bietet Anstoss zum Suchen und im Verlauf des Beratungsprozesses zum möglichen Finden einer Rollenidentität. In diesem Zusammenhang weisen wir darauf hin, dass die Rollenidentität nicht als eine selbständige Identität neben einer persönlichen Identität verstanden werden darf. Sie wäre sonst etwas Abgespaltenes. Ein Thema in der Praxisberatung ist folglich auch die Kongruenz oder Inkongruenz persönlicher Identität und Rollenidentität. Sicher stellt sich in diesem Zusammenhang auch die Frage

des rolle gebundenen Handelns im Praxisfeld. Gruppenpraxisberatung wird zu einem Ort, wo über Wertvorstellungen reflektiert wird und jeder einzelne versuchen kann, in einem kooperativen Prozess seine Rollenidentität zu analysieren.

3.4.3.4 Integrationsvermögen

Ziel der Gruppenpraxisberatung ist es, ein persönliches kreatives Integrationsvermögen zu erwerben, das folgende vier Komponenten umfasst: "die persönliche Art zu reagieren, objektive Erkenntnisse, die aktuelle Rollensituation und die subjektive Erfahrung" (ZIER 1975, S. 21). Jede dieser vier Komponenten kann in unterschiedlichsten Situationen im Praxisfeld entwickelt werden. Eine entwickelte Fähigkeit setzt voraus, dass der Rollenträger diese in sein praktisches Handeln integrieren kann. Diese Integration wird hergestellt, indem im Praxisfeld alle Informationen über eine bestimmte Situation verwertet, analysiert, zielgerichtet eingesetzt und ausgewertet werden. Da jede Situation von der anderen verschieden ist, wird für angemessenes Handeln ein kreatives Integrationsvermögen gefordert. Für das Einüben und den Erwerb dieser Fähigkeit bietet sich die Praxisberatungsgruppe an, denn die Integration der einzelnen Komponenten ist nur möglich, wenn diese auf ihre Relevanz für die Praxisituation untersucht werden. In der Auseinandersetzung mit dem Berater und den anderen Beratern erweist sich das Hinterfragen im Hinblick auf das Integrationsvermögen für das praktische Handeln als fruchtbar.

3.4.4 Ablaufphasen der agogischen Praxisberatung

Zur Konkretisierung der Praxisberatung als agogisches Konzept referieren wir hier das Ablaufphasenmodell von VAN BEUGEN (1972, S. 72) und verbinden dies mit einer Betrachtung der in den einzelnen Phasen postulierten Strategien und Techniken sowie einzelner Konsequenzen für das soziale Feld Schule.

Das agogische Phasenmodell VAN BEUGENS sowie die meisten Phasenmodelle im sozialpsychologischen Bereich verstehen sich nicht als abgerundete Chronologien, vielmehr wird immer wieder auf eine Anzahl von prägnanten Momenten, die sich während der gesamten Zeiteinheit zyklisch wiederholen, hingewiesen (VAN BEUGEN 1972, S. 72). Das Ablaufmodell der agogischen Aktion baut auf einer der ältesten Phasentheorien auf. Es handelt sich um LEWINS Konzept, demzufolge sich Aenderungen in drei Stufen vollziehen. In einer ersten Phase, dem "unfreezing" wird die aktuelle Funktionsebene des zu verändernden sozialen Systems "aufgebaut". Die zweite Phase, in welcher der eigentliche Aenderungsprozess sich in Richtung auf ein intendiertes Ziel hin in Bewegung setzt, wird "mooving" genannt. Ist dieses Ziel schliesslich erreicht, beginnt die dritte Phase, das "refreezing", in der sich das neu erworbene Gleichgewicht konsolidiert.

Im Konzept der agogischen Aktion wird die LEWINSche Phasenfolge ausgeweitet. Im Lauf der Zeit ist dies schon verschiedentlich geschehen, so z. B. durch LIPPITT u. a. (1967, zit. in VAN BEUGEN 1972), die neu die zwei Phasen des Beziehungsaufbaus bzw. -abbaus vorsehen. Die Erweiterung VAN BEUGENS soll eine genauere Differenzierung des agogischen Prozesses ermöglichen.

Die erste Phase der agogischen Intervention umfasst die präzise Abklärung des Bedürfnisses nach Veränderung (in den Fällen, wo manifeste Bedürfnisse vorliegen) oder das Entwickeln eines Bedürfnisses (wo sie kaum oder nur latent vorhanden sind). VAN BEUGEN setzt bereits hier mit der Kritik am LEWINSchen Phasenmodell ein: Das "unfreezing" weist auf einen ganz bestimmten Typ von Anfangssituation hin: es bestehen explizite Widerstände gegen die Veränderung, die von aussen zuerst abgebaut werden müssen. Diese Bestimmung ist einengend, weil sie von vornherein die Möglichkeit ausschliesst, dass im Klientensystem manifeste Veränderungsbedürfnisse vorherrschen, welche latente Widerstände auszuschalten vermögen.

Wir können daraus schliessen, dass eine sorgfältige Analyse der Motivationskräfte im Klientensystem eine erste Aufgabe für den Berater ist. LIPPITT u. a. (1967) differenzieren zwischen Motivationskräften, die in Richtung der gewünschten Veränderung wirken, den "change forces" und solchen, die diese Veränderung hemmen, den "resistance forces". Ein manifestes Veränderungsbedürfnis liegt da vor, wo die "change forces" überwiegen. In diesem Fall wird oft das Klientensystem die Initiative zum Beizug von Fachkräften selbst ergreifen.

Latente Veränderungsbedürfnisse können auf verschiedene Arten vorhanden sein:

- "1. Das Bedürfnis ist zwar vorhanden, wird aber durch andere Faktoren überlagert und führt deshalb nicht zur Aktion;
2. das Bedürfnis ist verdrängt und nur in verschiedenen Abwehrmechanismen erkennbar" (VAN BEUGEN 1972, S. 75).

Während bei der Ueberlagerung durch andere Faktoren oft das Angebot einer agogischen Beziehung genügt, um zu stimulieren, muss im

zweiten Fall die Verdrängung behoben werden. Hier ist dann "unfreezing" am Platz. Die Initiative wird u. a. vom Dienstleistungssystem oder von Drittpersonen ausgehen.

Bevor zu agogischen Interventionen übergegangen werden kann, müssen nach VAN BEUGEN noch wesentliche Fragen geklärt werden:

- "1. Kommt dem Bedürfnis innerhalb des Wertsystems des Klienten genügend Priorität zu, um die agogische Aktion zu rechtfertigen?
2. Verfügt das Klientensystem selbst über genügend Hilfsquellen?
3. Ist das betreffende Dienstleistungssystem zuständig für die Vermittlung der entsprechenden Hilfe oder muss eine Ueberweisung angestrebt werden?
4. Können realistischerweise gewisse Resultate erwartet werden?
5. Sind genügend Ansatzpunkte für den Aufbau einer funktionalen Beziehung der Zusammenarbeit vorhanden?
6. Ist der Inhalt der Zielsetzungen, die den festgestellten Bedürfnissen entsprechen, gesellschaftlich verantwortbar?" (1972, S. 75 f).

Durch die genaue Abklärung wird es möglich, ein tolerantes soziales Klima zu schaffen, das eine optimale Basis für echte Veränderungen bietet. Druck, Zwang und Ueberredung führen dagegen oft zu Scheinveränderungen, die nicht dauerhaft sind.

Für die Einführung von Praxisberatungsgruppen im sozialen Feld Schule ist diese erste Phase u. E. von grosser Bedeutung. Nach unserer Eingrenzung des sozialen Feldes Schule können wir nicht von einem einzigen Klientensystem sprechen, denn jede der direkt am Erziehungsgeschehen beteiligten Gruppen ist gesondert zu betrachten. Die Zielsetzung der Verbesserung von Kommunikation und Kooperation impliziert die Beteiligung aller Gruppen. Besonderes Gewicht erhält damit die Forderung, schon bei der Abklärung der Motivationskräfte alle Beteiligten mit einzubeziehen, denn die ange-

strebte Veränderung muss von allen Gruppen als Bestandteil ihres Wertsystems anerkannt sein. Das Streben nach maximaler Mitbestimmung des Klientensystems oder der Teilsysteme in den Konzepten agogischer Aktion muss auf alle Fälle berücksichtigt werden. Tritt in einer oder mehreren Subgruppen das "unfreezing" auf, so wird die Frage nach der Trägerschaft der Praxisberatung (vgl. 3. 6) in das Zentrum rücken.

Die zweite Phase beinhaltet die Formulierung der Zielsetzung und das Erstellen der Diagnose. Mit vorgegebenen Hilfen des Dienstleistungssystems umschreibt das Klientensystem die "bessere Situation", d. h. die eigentliche Zielsetzung der Beratung. Als Diagnose werden sowohl der Prozess, wie auch dessen Resultat bezeichnet, die gemeinsam das Problem erfassen. Diagnose und Zielsetzung können nicht voneinander unabhängig gesehen werden, da sie sich gegenseitig beeinflussen. Die Zielsetzung beruht auf diagnostischen Begebenheiten, die innerhalb der funktionalen Zusammenarbeit mit dem Klientensystem als Interaktionsprozesse verlaufen. An die Stelle der Meinung, dass das Erstellen der Diagnose eine Aktivität des Dienstleistungssystems sei, in der das Klientensystem lediglich diagnostisches Material zur Verarbeitung liefere, tritt die Auffassung, dass die Zusammenarbeit beim Erstellen der Diagnose zu Spannungsreduktion im Klientensystem führt und eine flexiblere Wahrnehmung ermöglicht (BENNIS 1964). Dieser Schritt erfolgt anhand des vom Dienstleistungssystem vorgelegten theoretischen Rahmens. Bei einer optimalen Beteiligung werden diejenigen Ziele festgesetzt, die wirkliche Produkte einer funktionalen Zusammenarbeit sind.

In dieser Phase geht es in der Praxisberatung vor allem darum, allgemein festzustellen, was erreicht werden soll. Die Wertvor-

stellungen der Gruppierungen im sozialen Feld Schule spielen eine grosse Rolle, obwohl sie meist nicht genügend explizit genannt werden. Verbesserung von Kommunikation und Kooperation sind Ziele, die vom Klientensystem im sozialen Feld Schule fast nicht abgelehnt werden können. Wichtig für den Berater ist es, nicht eine fixfertig erstellte Diagnose vorzulegen, sondern mit echter Beteiligung des oder der Klientensysteme realistische Ziel- und vor allem Teilzielsetzungen zu erarbeiten.

Bedeutsam in bezug auf die genannte Forderung ist das Machtverhältnis zwischen Berater und Klientensystem. Verschiedene Faktoren bestimmen in der Feldarbeit dieses Verhältnis: die Möglichkeit des Beraters, Macht auszuüben, die Erwartungen des Klientensystems und die aktuelle Situation, in der das Klientensystem sich befindet. Die Möglichkeit des Beraters, Macht auszuüben, ist gerade in der Phase der Diagnosebildung gross, da das Klientensystem abhängig ist und dem Berater schon aufgrund der vorgegebenen Situation Macht zuschreibt. Bilden Berater und Klientensystem im Beratungsprozess ein neues gemeinsames Handlungssystem, so kann es aber keine Subjekt-Objekt-Trennung geben. Bezugnehmend auf die Zielsetzung der Verbesserung von Kommunikation und Kooperation, die zur Praxisberatung gehört, muss der Berater auch in der Diagnosephase auf eine Subjekt-Subjekt-Beziehung hinarbeiten, in der beide Partner die Chance haben, ihren Einfluss im Rahmen ihrer Möglichkeiten geltend zu machen.

Die optimalste Voraussetzung dafür ist sicher die funktionale Zusammenarbeit aller beteiligten Gruppierungen, denn nur in diesem Rahmen wird es für Klient- und Dienstleistungssystem möglich, Ziele festzulegen, die den wirklichen Bedürfnissen und der wirklich

vorliegenden Situation entsprechen. Zu diesem Zeitpunkt der Praxisberatung ist es fast unumgänglich, einen Beratungsvertrag abzuschliessen. Nebst dem Beratungsort, der Beratungszeit und der Beratungsdauer soll dieser Vertrag auch Auskunft über die Zielsetzung enthalten. Im komplexen Feld Schule dient der Kontrakt auch der gegenseitigen Transparenz, denn nicht immer werden alle beteiligten Gruppierungen die gleichen Teilziele in Angriff nehmen. Bedeutung erhält ein Vertrag aber auch durch die Tatsache, dass er jederzeit überprüfbar ist und zwar für alle Beteiligten. Daraus resultiert der Prozess, dass die Zielsetzungen in regelmässiger Folge gemeinsam überprüft und wenn nötig gemeinsam umformuliert werden. Diese Zusammenarbeit ermöglicht es, dass die Praxisberatung nicht zum Selbstzweck wird, sondern dass die deklarierten Ziele wirklich verfolgt werden.

In der dritten Phase wird die Strategie der agogischen Aktion bestimmt. Der Begriff "Strategie" ist bei genauerer Betrachtung meist so weit gefasst, dass er mit dem Begriff "Planung" zusammenfällt (VAN BEUGEN 1972, S. 80). Als besondere Merkmale einer Strategie wird angegeben, dass ihr eine Vorherschau der Wirkungen, die die einzelnen Teilaktionen bei den anderen Beteiligten auslösen, zugrundeliegt. Strategie und Planung können für Praxisberatungen keinen deterministischen Charakter haben, denn das würde bedeuten, dass alle Wirkungen sich durch Bedingungen aus der Ausgangssituation bestimmen lassen. Diese Gegebenheiten können die Wirkungen nicht eindeutig und vollständig bestimmen, sie sind aber keineswegs rein zufällig, d. h. durch Strategie und Planung versucht der Berater die Handlungen der Partner vorherzusehen und daraus das optimale Treffen der eigenen Entscheidungen abzuleiten. Die Rationalität

der Entscheidung kann dadurch gefördert werden, dass möglichst präzises Abschätzen der "Wahrscheinlichkeit der Wirkungen" und gutes Erfassen der "Wünschbarkeit dieser Wirkungen" (VAN BEUGEN 1972, S. 146) zu einer Grundregel zur Bestimmung der Strategie gemacht wird. Durch die Kombination von Wahrscheinlichkeit und Wünschbarkeit kann die Planung der geeigneten Beeinflussungstechniken vorgenommen werden. Daraus wird ersichtlich, dass die Situationen der agogischen Aktion auch Konfliktelemente nicht ausschliessen können. VAN BEUGEN bestimmt die Art der agogischen Strategie als "eine gemischte Strategie mit Tendenz zur Ausschaltung des Konfliktelementes" (1972, S. 147). Die gemischte Strategie weist im besonderen das Merkmal auf, dass das Dienstleistungssystem bewusst das eigene Verhalten so wählt, d.h. soziale Techniken einsetzt, damit dem Klientensystem ein verbessertes Verhalten ermöglicht wird.

Aufgrund der Merkmale einer agogischen Strategie ist es nötig und möglich, die Bestimmung der Strategie als Planung aufzufassen. In einer ersten Planungsphase werden Richtlinien festgesetzt, und zwar mit Hilfe der Motivation, der Diagnose und der Zielsetzung. In der Praxis ist dies oft gleichbedeutend mit der Wahl einer agogischen Arbeitsmethode. Anschliessend erfolgt die strategische Planung. Sie beinhaltet das Abschätzen oder Berechnen der Chancen und der Wirkung der ausgewählten Techniken. Die Anfangsstrategie schliesst direkt an die Planung der Richtlinien an, diagnostische und situationsbedingte Faktoren spielen eine zentrale Rolle. Aus den Reaktionen des Klientensystems können erst die Folgestrategien entwickelt werden; typisch ist der dynamische Aspekt der Strategie. Das Abschätzen aller relevanten Faktoren aus der direkten Interaktion Klientensystem und Berater, die Auswahl einer Beeinflussungstechnik

aufgrund der Richtlinien und die Wahl von Form und Inhalt der Interaktion schliesst als taktische Planung an. Es gilt also, innerhalb der gewählten Methode die Reihenfolge ihrer Anwendung sowie die Kombination der Teiltechniken festzulegen. VAN BEUGEN spricht von "multidisziplinärer Bestimmung der Strategie" ausgehend vom Problem "der Ueberbrückung der Kluft zwischen der wirklichen Situation (die in diagnostischen Begriffen gefasst ist) und der befriedigenderen Situation (die in Arbeitszielen umschrieben ist)" (1972, S. 80).

Im sozialen Feld Schule wird diese Phase der Praxisberatung stark von den Kompetenzen der Berater (vgl. 3. 5) bestimmt. Die Planung der prozessbezogenen Praxisberatung erfordert zum einen Erfahrung im Umgang mit sozialen Prozessen, zum andern ist die Auswahl von Beeinflussungstechniken nicht nur durch den Stand der technologischen Theorie, sondern auch durch das Wissen des Beraters limitiert. Die Auswahl der Strategie ist zudem stark von der Tragfähigkeit des Klientensystems abhängig. Wir weisen in diesem Zusammenhang schon darauf hin, welche Bedeutung der Ausbildung und Schulung von Beratern zukommt (vgl. 3. 5).

Im Praxisfeld gilt es für den Berater zu beachten, dass aus ethischen wie aus lerntheoretischen Gründen die eingesetzten Mittel mit der Zielsetzung Kommunikation und Kooperation vereinbar sind. Phänomene wie Fremdbestimmung, Willkür und Zwang haben keinen Platz in der Praxisberatung, denn Verbesserungen können nur glaubhaft angestrebt werden, wenn die Berater selbst die angestrebten Ziele vertreten und sie in ihre Methoden integriert haben. Dies bedeutet, dass zwar die Berater in einem ersten Schritt die Strategie für sich bestimmen, diese aber grundsätzlich dem Klientensystem unverzerrt

und transparent übermitteln. Wichtig scheint es uns in diesem Zusammenhang, auf den Effekt des Modelllernens hinzuweisen. In der Masse, in der der Klient beim Berater kooperatives und kommunikatives Verhalten erleben kann, wird er wahrscheinlich selbst neues Sozialverhalten und neue Einstellungen integrieren können. Selbst wo Beratungssituationen es verlangen, dass Informationen über ein geplantes Vorgehen kurzzeitig zurückgehalten werden, beeinträchtigt dieses Handeln sowohl ethische Probleme als auch Probleme der Effizienz. Der Berater muss solche Schritte, gerade im Zusammenhang mit Strategien, auf ein minimales Mass beschränken.

Die vierte Phase beinhaltet das Einführen der gewünschten Veränderung. Gemäss der strategischen Entscheidungen werden jetzt die verschiedensten Methoden eingesetzt. Nach VAN BEUGEN (1972, S. 83) kommen z. B. in Frage: die "psychoanalytische Methode" (FREUD), die "ich-analytische Methode" (RAPAPORT, Anna FREUD, ERIKSON), die "klientzentrierte Methode" (ROGERS), die "T-Gruppenmethode" (LEWIN, BENNE, BRADFORD, LIPPITT), "Casework" (RICHMOND), "Soziale Gruppenarbeit" (BRUNO, KONOPKA) sowie die "therapeutische Familienpflege". Alle aufgezählten Methoden sind im sozialen Kontext agogischer Konzepte prinzipiell anwendbar. Aus eigener Erfahrung fügen wir die "themenzentrierte interaktionelle Methode" (COHN) als auf die Beratung von Gruppen übertragbar hinzu (vgl. 4. 5).

Wenn in funktionaler Zusammenarbeit mit dem Klientensystem die Motivation geweckt oder gefördert, eine Diagnose erstellt und die Zielsetzung bestimmt ist, sind bereits Veränderungen eingeführt, die in direktem Zusammenhang mit dem stehen, was LEWIN als "moving" bezeichnet. VAN BEUGEN verwendet den Begriff "Verhaltensmodifikation" für die Bezeichnung des "bewussten Einführens von Veränderun-

gen in der Struktur und/oder dem Funktionieren eines psychosozialen Systems" (1972, S. 128). Ein brauchbares Modell der Verhaltensmodifikation enthält folgende Variable:

- "- (drei) Phasen der Verhaltensmodifikation
 - die Ausgangssituation des Klientensystems
 - einzelne Modifikationsmechanismen
 - das Machtverhältnis zwischen Dienstleistungssystem und Klientensystem
 - die direkte wünschbare Wirkung der Modifikationsmechanismen"
- (VAN BEUGEN 1972, S. 132).

Die beiden ersten Variablen sind in der Darstellung der ersten Phase des agogischen Phasenmodells beschrieben. Hinzuzufügen ist hier lediglich, dass zwar die logische Reihenfolge "unfreezing", "moving", "refreezing" für viele agogische Aktionen gültig, jedoch nicht Bedingung ist. Es ist z. B. möglich, dass die "resistance forces" bereits durch Wachstumsprozesse oder sozialen Druck geschwächt sind, oder dass Veränderungsprozesse auf der Basis der Selbsthilfe schon stattgefunden haben. Agogische Aktion setzt dann im Sinne einer Weiterhilfe ein und begleitet den begonnenen Prozess.

Im wesentlichen wollen wir hier auf die Modifikationsmechanismen hinweisen. VAN BEUGEN unterscheidet zwischen der "kognitiven Dimension", der "evaluativen Dimension" und der "Dimension der Aktion" (1972, S. 135) innerhalb des Modifikationsprozesses. Diese Unterscheidung ist notwendig, da eine Modifikation innerhalb der einen Dimension nicht unbedingt Modifikationen in den anderen Dimensionen nach sich zieht. Im "unfreezing" sind die Modifikationsmechanismen hauptsächlich auf Prozesse konzentriert, die das Klientensystem von "der Art und Weise, in der es sich selbst, die Situation und andere wahrnimmt" (BENNIS 1975) wegführt. In der Phase des "moving" können in der "evaluativen Dimension" Identifikationsprozesse als

als Modifikationsmechanismen einsetzen. In der gebräuchlichen Bedeutung weist Identifikation auf die Uebernahme von Verhalten eines anderen, der als Modell dient, hin. Es können positive und negative Identifikationen unterschieden werden. Dort, wo ein Klientensystem dem Berater zu grosse Macht zuschreibt und damit zu hohe Erwartungen bestehen, kann die Enttäuschung so gross werden, dass negative Identifikation auftritt. SCHEIN (zit. in BENNIS 1975) spricht von "defensiver Identifikation", wenn die Beziehung des Klientensystems zum Berater nicht ausgewogen ist und "positiver Identifikation", wenn das Klientensystem sich autonom spürt und Entscheidungen treffen kann.

In der "kognitiven Dimension" wird in der ersten Phase Information unverzerrt durch das Klientensystem aufgenommen. Die verlässlichen und gültigen Informationen sind meist noch stark an den Berater oder das Dienstleistungssystem gebunden. Erst in einer späteren Phase entsteht oft eine grössere Unabhängigkeit, und Informationen anderer Quellen können akzeptiert werden. Der Aufbau eines neuen Selbstbildes wird im Klientensystem vollzogen.

Die "Dimension der Aktion" enthält hauptsächlich das Ueberprüfen neuer Verhaltensmuster sowie das Experimentieren. Die direkte Wirkung ist das Finden neuer Handlungsmuster auf der Basis der Veränderung.

Im "refreezing" führen "evaluative" und "kognitive Dimension" zu einer realistischen Selbstwahrnehmung und Sicht der Umwelt. In der "Dimension der Aktion" geschieht das Einschleifen neuer Verhaltensmuster. Die wichtigste Funktion des Beraters ist die Auswertung der Auswirkungen des "moving". Erst jetzt können wir von Integration der Verhaltensmodifikation im Klientensystem sprechen.

Die Variable des Machtverhältnisses zwischen Klient- und Dienstleistungssystem ist im Rahmen der zweiten Phase hinsichtlich "unfreezing" erwähnt. Ueber die gesamte Verhaltensmodifikation gesehen ist nach VAN BEUGEN ein gesetzmässiger Unterschied im Machtverhältnis während den einzelnen Phasen zu erkennen. Im "moving" ist die Abhängigkeit des Klientensystems geringer als in der ersten Phase.

"Die Macht des Dienstleistungssystems basiert auf seiner Tätigkeit, einen Bezugsrahmen bieten zu können, innerhalb dessen das Klientensystem zu einer Wiederherstellung seiner Wertorientierung, seiner kognitiven Funktionsfähigkeit und seines Verhaltens kommen kann" (1972, S. 140).

Die Phase des "refreezing" ist vorwiegend auf die der Veränderung zugeschriebenen Werte ausgerichtet. Das Machtverhältnis zwischen den beiden Partnern tritt mehr und mehr in den Hintergrund und ist durch die Ablösung charakterisiert. Das Klientensystem erreicht ein hohes Mass an Selbständigkeit.

Im Praxisfeld kann auch diese vierte Phase nicht messerscharf von den anderen getrennt werden. Das bedeutet für den Berater, dass er sich schon bei der Diagnose und der Zielsetzung sowie bei der Auswahl der Strategie Gedanken zur Wahl der Methode macht. Durch unser definiertes Ziel, Praxisberatung in Gruppen durchzuführen, ist er gezwungen, auch Methoden, welche individualtherapeutischen Konzepten entstammen, für die Gruppe zu adaptieren. Für die evaluative Dimension der Modifikationsmechanismen ist es auch in der Methodenauswahl angezeigt, transparent zu sein, d. h. in funktionaler Zusammenarbeit zu wählen. Eigenwilliges Handeln des Beraters führt im Klientensystem häufig zu Hilfslosigkeit, relativer Ohnmacht, Angst und Bedrohung, d. h. zu defensiver oder aber negativer Identi-

fikation. Das Machtverhältnis zwischen Berater und Klientensystem wird zentraler Punkt der Praxisberatung, was u. E. einen Effizienzverlust zur Folge hat. Es ist darum wichtig, jede missbräuchliche Anwendung von Macht in der Beratung zu vermeiden. Dies ist dann möglich, wenn Macht nicht verdeckt, sondern kontrolliert ausgeübt wird. Es ist Aufgabe des Beraters, das Klientensystem für diese Problematik zu sensibilisieren, was zur Folge hat, dass er selbst stärker kontrolliert wird. Die Möglichkeit aufzudecken, dass Machtmissbrauch durch Kontrolle weitgehend ausschaltbar ist, gewinnt an Bedeutung, wenn wir von der Realität ausgehen, dass Macht im sozialen Feld Schule existiert. Sowohl formelle wie informelle Machtverhältnisse bestimmen im sozialen Feld massgeblich die Kommunikationsprozesse und Kooperationsverhältnisse. Durch die Praxisberatung ist es möglich, in funktionaler Zusammenarbeit zwischen Berater und Klientensystem zu lernen, Macht sinnvoll zu handhaben und zu kontrollieren, d. h. Machtmonopole innerhalb eines Systems durch eine ausgeglichene Einflussverteilung zu ersetzen. Aufgabe des Beraters ist es, dieser Zielsetzung im Verlaufe der agogischen Aktion Rechnung zu tragen.

Die fünfte Phase ist die Stufe der Generalisierung und Stabilisierung. Es wird unterschieden zwischen direkten Wirkungen, die unmittelbar nach den Interventionen messbar sind und Wirkungen auf Dauer, die nach längerer Zeit in der Lebenssituation des Klientensystems nachweisbar sind. Um einen Dauereffekt zu erzielen, müssen die direkten Wirkungen eine Stabilisierung erfahren. Solche stabilisierenden Faktoren können intern beim Klientensystem, in der Beziehung zwischen Dienstleistungssystem und Klientensystem oder in der Lebenssituation des Klientensystems auftreten.

In der Regel ist die Erweiterung der Wirkungen, d.h. die "Generalisierung" (VAN BEUGEN 1972, S. 93) der wichtigste interne Stabilisierungsfaktor. Dieser These liegt die Annahme zugrunde, dass z.B. kognitive Veränderungen nicht ohne weiteres Veränderungen im wertbestimmenden Verhalten zur Folge haben. Manchmal sind aber auch Veränderungen auf der Ebene der Haltungen auf die Ebene des sichtbaren Verhaltens zu transferieren. Von seiten des Dienstleistungssystems wird in diesen Situationen besondere Aufmerksamkeit gefordert. Veränderte Haltungen werden in der Alltagssituation leicht übersehen und sind somit durch die soziale Umgebung des Klientensystems wenig geschützt. Wichtig in der Praxisberatung ist also die Arbeit, die Veränderung augenfällig zu machen, d.h. in sichtbares funktionales Verhalten zu transferieren.

Ein stabilisierender Faktor ganz anderer Art bildet der "Widerstand gegen Veränderungen" (VAN BEUGEN 1972, S. 94), der nach jeder Veränderung mit direkter Wirkung auftritt. Das Erleben der Wirkung ist also nicht immer ein bestimmender Stabilisierungsfaktor. Gleichgewichtstheoretisch gesprochen können wir annehmen, dass das soziale System vor der Intervention in einem Gleichgewicht war, wenn es auch meist kein optimales war. Sichtbar gewordene Veränderungen stören dieses Gleichgewicht, und das neu entstandene Gleichgewicht ist noch äusserst labil. Die stabilisierende Wirkung der Gewöhnung und der Routine fehlt. Die oft naheliegendste Möglichkeit der Wiederherstellung von Stabilität besteht in der Rückkehr zu den alten Verhaltensmustern und/oder Strukturen. Die Bemühungen des Beraters sind der Versuch, durch Generalisierung und Stabilisierung dem sozialen System von einem labilen Zustand in einen neuen, gefestigten Gleichgewichtszustand zu verhelfen, der als Basis für eine weitere Veränderung dienen kann.

Ein besonderes Problem sieht VAN BEUGEN in der Gefahr der Ueber-Stabilisierung, was einer Erstarrung gleichkommt. Alte, unbrauchbare Ueberzeugungen werden im Beratungsprozess relativiert, dann aber durch neue ersetzt, die ebenso starr und dogmatisch sind und denen die Flexibilität zur Anpassung völlig abgeht. Eine Möglichkeit zur Bewältigung zukünftiger Problemsituationen muss Gegenstand jeder Praxisberatung sein, d. h. es müssen Haltungen und Fähigkeiten entwickelt werden, die das Klientensystem in die Lage versetzen, Mängel und Störungen selbst zu erkennen und Lösungen zu erarbeiten.

Der Bewusstseitsgrad diesen Problemen gegenüber ist in der Anlage agogischer Konzepte erfreulich hoch. Die Uebertragung in die Alltagssituation wird in der Regel als schwieriger betrachtet als der Lernprozess selbst. Der Berater trägt aus diesem Grunde einen Teil der Verantwortung für die Lösung des Transfer-Problems. Im Konzept der gesamten Beratung muss er die Lebenssituation des Klientensystems im Auge behalten und für kontinuierliche Transferprozesse bemüht sein. VAN BEUGEN nennt als verhaltensfestigende Techniken:

- "1. Schaffung neuer stabilisierender Faktoren. Eine Institution kann nebst der kurativen Aufgabe auch die nachfolgende Betreuung übernehmen.
2. Verstärkung natürlicher stabilisierender Faktoren. Man kann das Klientensystem z. B. dadurch, dass man sorgfältig Aktivitäten plant, die es durchführen und über die es anschliessend berichten soll, die Wirkung der agogischen Aktion erleben lassen; dabei bildet die gemeinsame Auswertung einen wichtigen Bestandteil.
3. Abschwächen destabilisierender Faktoren. Eine "follow-up" Zusammenkunft (...) kann Regressionerscheinungen vermindern" (1972, S. 96).

Stabilisierung und Generalisierung gewinnen für die Praxisberatung im sozialen Feld Schule eine massgebende Bedeutung, da sich die Arbeit mit verschiedenen Sub- oder Teilklientsystemen vollzieht. In den meisten Fällen ist aber Praxisberatung direkt im Kontext des Handelns der Beratenen angesetzt. Im Feld bietet sich ein Vorgehen über längere Zeiträume an. Dies hat den Vorteil, dass erarbeitete Neuerungen direkt in der Praxis ausprobiert und durch die Praxisberatung begleitet werden. Der Berater muss sich der Konsequenzen bewusst sein, die verändertes Sozialverhalten für die Beteiligten bringen. Da nicht alle Mitglieder des sozialen Feldes teilnehmen (Freiwilligkeit), können negative Reaktionen der Unbeteiligten auftreten. Die Beratenen sind z. T. isoliert, was sich destabilisierend auswirkt. Wichtig ist, dass die Praxisberatung lange genug bestehen bleibt, damit die Berater durch Stützung stabilisieren können. Die wachsende Unabhängigkeit des Klientsystems darf durch die lange Begleitung nicht gefährdet werden (die erhöhte Unabhängigkeit des Klientsystems ist deutliches Kennzeichen der Stabilisierung).

In dieser Phase der Auseinandersetzung jedes einzelnen mit sich selbst und seinen Bezugspersonen und -gruppen ist das Beraterverhalten in Konfliktsituationen für das Klientsystem bedeutsam. Diese Konflikte geben Aufschluss über die Realität der Zielsetzungen, bedeuten aber auch eine Chance zu lernen. Der Berater darf aus beiden Gründen aufkommende Konflikte nicht unterdrücken oder vermeiden. Vielmehr ist es seine Aufgabe, diese anfallenden Konflikte möglichst systematisch zu bearbeiten, indem alle Beteiligten sowohl an der Konfliktanalyse wie auch an der Lösungsfindung mitarbeiten. Konfliktbetroffene Personen und Subgruppen werden durch den Berater in geeigneter Weise konfrontiert, indem dieser Strukturen schafft, die unvereinbare Bedürfnisse, Einstellungen und Verhaltensweisen

einer Reflexion zugänglich machen. Der Umgang mit Konflikten dient dem Modellernen des Klientensystems und bietet den Betroffenen die Möglichkeit, aus ihrer Isolation herauszutreten.

Der Berater muss die Notwendigkeit von Generalisierung und Stabilisierung erkennen; er darf nicht davon ausgehen, dass Stabilisierung von selbst stattfindet, falls der Veränderungsprozess günstig verlaufen ist. Jeder Berater sollte das Transfer-Problem erkennen und während der gesamten Praxisberatung in seine Interventionen einbeziehen.

Die sechste Phase ist die Phase der Auswertung. Betrachten wir die vorangegangenen Phasen der agogischen Aktion, so stellen wir fest, dass Auswertung während des gesamten Ablaufs fortwährend stattfindet.

"Auswertung ist das kontrollierende Moment in der Aktion"
(VAN BEUGEN 1972, S. 97).

Die gesamte agogische Aktion überblickend kommt der Auswertung der Bedingungen gleich zu Beginn grosse Bedeutung zu. Sie gibt Auskunft über Motivation und Bedürfnis nach Veränderung sowie über das Bild der Ausgangssituation. Ebenso werden permanent die eingesetzten Strategien evaluiert. In der abschliessenden Auswertung wird überprüft, in welchem Ausmass die gesetzten Ziele erreicht wurden.

Sofern das Klientensystem systematisch an den Auswertungen beteiligt ist, besitzt die Evaluation als solches schon verändernden Charakter und dient als strategisches Element. Der Unterschied zwischen "evaluativer Forschung" und Auswertung als "agogischem Instrument" (VAN BEUGEN 1972, S. 99) ist bedeutsam. Während Auswertung als Strategieelement direkte Wirkung auf das Klientensystem hat, erreichen

bei der evaluativen Forschung meist nur indirekte Reaktionen den Klienten. Die unmittelbare Bedeutung dieser Forschung liegt in der möglichst objektiven Feststellung der Resultate agogischer Aktionen.

Im Praxisfeld unterzieht der Berater den Beratungsverlauf einer systematischen Kontrolle. Ein besonderes Merkmal der funktionalen Zusammenarbeit ist es, dass sich das Klientensystem an der Auswertung sinnvoll beteiligt. Der Berater hat zur Aufgabe, Sinn und Zweck der Auswertung und das Auswertungsinstrument den Klienten transparent zu machen. Auf diese Weise werden letztere befähigt, selbst mit Erhebungsinstrumenten umzugehen oder diese selbst zu entwickeln. So können weiterführende Aktivitäten nach dem Austritt des Beraters aus dem System selbständig kontrolliert werden.

3.4.5 Kritik der Praxisberatung als agogisches Konzept

Ueber den Theoriestatus der Praxisberatung als agogisches Konzept haben wir bereits einige Bemerkungen gemacht (vgl. 3.4.2). Die Beurteilung, Praxisberatung sei zu wenig empirisch abgesichert und vortheoretisch, trifft zu. Allerdings kommt in der vorwissenschaftlichen Theorie der Empirie die Bedeutung zu, klärend in bezug auf die gewählten Prinzipien und Arbeitsweisen zu wirken. Daraus geht hervor, dass die Theoriebildung auf der genannten Ebene deutlichen Beschränkungen unterliegt. Zu leicht werden hier häufig Generalisierungen vorgenommen; präskriptive Aussagen führen zur Verzerrung der Wirklichkeit, bei Faustregeln und Fallstudien wird z. T. ungenügend zwischen den generalisierbaren Aspekten und dem absolut Indi-

viduellen differenziert. Trotz diesen beträchtlichen Vorbehalten hat die Praxistheorie ihren Sinn. Die direkten Erkenntnisse der Praxiserfahrungen dienen einerseits der Förderung der Praxis selbst, andererseits bilden sie auch Ansatzpunkte für wissenschaftliche Untersuchungen. Wichtig scheint die Förderung der wissenschaftlichen Forschung, denn sie ist in ihrem generalisierenden und komplexitätsreduzierenden Charakter nicht unvereinbar mit der kasuistischen Orientierung der Praktiker, die mit viel Feingefühl die Einmaligkeit jeder Beratungssituation zu erfassen versuchen.

VAN BEUGEN (1972, S. 99) schreibt der agogischen Aktion und damit unserer Praxisberatung im speziellen eine Funktion "evaluativer Forschung" zu, dies in erster Linie, um "agogische Praxis wissenschaftlich besser zu fundieren". Damit ist aber auch ausgesagt, dass mit agogischen Konzepten Erkenntnisse über soziale Systeme gewonnen werden, die über das zu beratende System hinaus für alle vergleichbaren Systeme Gültigkeit besitzen. Das agogische Evaluationsmodell geht von der Annahme aus, die Diagnose einer Situation. (vgl. 3.4.4) ergebe neue, allgemeingültige Einsichten. VAN BEUGEN stützt sich somit auf den Handlungsforschungsansatz LEWINs (1953, S. 282), der aber durch die neuere wissenschaftstheoretische Diskussion, die ein derartig induktionistisches Vorgehen kritisiert, kaum mehr ausschliesslich vertreten werden darf.

LEWIN beschreibt das Vorgehen einer "vernünftigen Sozialtechnik" wie folgt:

"Eine vernünftige Sozialtechnik schreitet (...) in einer Spirale von Schritten voran, deren jeder als einen Kreis von Planung, Handlung und Tatsachenfindung über das Ergebnis der Handlung zusammengesetzt ist" (1953, S. 284).

Die evaluative Tatsachenfindung kann im Rahmen einer Beratung neben Planung und Handlung als ein Element betrachtet werden. Ihr kommt hauptsächlich die Funktion zu, Grundlagen zur Weiterentwicklung der Praxisberatung zu schaffen. Evaluative Forschung ist in agogischen Konzepten in den Gesamtprozess integriert und von den anderen Elementen abhängig, welche wiederum durch evaluative Forschung beeinflusst werden. Der wechselseitige Bezug von Handeln und Forschen ist ein charakteristisches Merkmal agogischer Konzepte. Diese bedienen sich in verschiedener Hinsicht sozialwissenschaftlicher Ergebnisse, stellen aber selbst (noch) keine eigene Wissenschaft dar.

Der innere Aufbau der dargestellten agogischen Praxisberatung präsentiert sich in der erwähnten Phasenabfolge als formalistisch. Die Diskrepanz zwischen dem einleitenden theoretischen Verlauf und der Phasenvermischung in der Praxis lassen eine Ueberprüfung des Aussagewertes nur schwer zu. Das agogische Phasenmodell ist wohl erst in einer konkretisierten Darstellung, d. h. der Beschreibung einer bestimmten Beratung, wirklich beurteilbar. Die starren, technologischen Merkmale sind mit der anspruchsvollen Zielsetzung der Veränderung im Sozialverhalten nicht recht in Einklang zu bringen. Zumindest muss die vollständige Planbarkeit agogischer Interventionen in Frage gestellt werden, denn das würde bedeuten, dem sozialen Wandel eine berechenbare Regelmässigkeit zuzuschreiben. Obwohl wir die Verwendung praxistheoretischer Konzepte als legitim und nützlich erachten, müssen sie bezüglich ihrer Zuständigkeit auf jeden Fall vorsichtig eingeschätzt werden. Dazu gehört das Einverständnis, dass die scharfe Abgrenzung der einzelnen Phasen ziemlich willkürlich ist und die Möglichkeit von Ueberlagerungen den jeweiligen Ablauf einer Beratung komplizieren kann.

Durch agogische Aktion sollten in einem sozialen System "Störungen" oder "subnormales Funktionieren" dergestalt gelöst werden, dass diese Systeme "besser zu den Erfordernissen des industrialisierten 20. Jahrhunderts passen" (BENNIS 1975, S. 474). Die Anpassungsleistung ist ein hervorgehobenes Ziel, und die auftretenden Konflikte werden vorwiegend unter dem Gesichtspunkt der Kanalisierung betrachtet. Für die agogische Praxisberatung im sozialen Feld Schule fällt dieser Standpunkt nicht negativ ins Gewicht, da die Beratungen eine laufende Schulreform unterstützen und ermöglichen sollen. Betrachten wir jedoch Praxisberatung als eigenes Innovationskonzept, so könnte eine differenziertere konfliktsociologische Perspektive, wie wir sie z. B. bei SEIPPEL (1974, S. 112) finden, ihre Relevanz vergrößern.

Die agogische Praxisberatung ist im wesentlichen auf die "funktionale Beziehung der Zusammenarbeit" zwischen Berater und Klient ausgerichtet. Damit ist auch gesagt, dass personengebundenen Wissen und Können des Beraters eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt. Dieser theoretisch unentfaltete Faktor hat eine einflussübende Funktion innerhalb des Beratungsprozesses. Die Einschätzung, Beurteilung und Kritik der Berateraktivität im sozialen Feld wird dadurch erheblich schwieriger, denn angemessene Wege der vergleichenden Darstellung müssen erst entwickelt werden und zwar aufgrund von Analysen, die auf das theoretische Selbstverständnis der Berater sowie auf ihre konkreten Intentionen im Beratungsprozess zurückgehen. Die Abhängigkeit von den sozialwissenschaftlichen Fachdisziplinen und das Streben nach spezifischer Handlungskompetenz zeigen das Spannungsfeld des Praxisberaters auf und zwingen uns, der Auswahl und Ausbildung von Beratern erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken.

3.5 Exkurs: Zur Rolle des Praxisberaters

Bedingt durch die Zielsetzungen und die einzelnen Ablaufphasen der agogischen Gruppenpraxisberatung hat der Praxisberater im Verlaufe des Beratungsprozesses mehrere Funktionen zu übernehmen.

"Der Gruppenpraxisberater muss darüber wachen, dass das Integrationsziel der Praxisberatung angestrebt wird, sowie die gegenseitige Beratung durch die Teilnehmer selbst fördern, damit Gruppe und Berater gemeinsam optimal auf die Verbesserung der fachlichen Fähigkeiten (Kommunikation, Kooperation, Erg. G.S.) jedes einzelnen im Blick auf die praktische Arbeit hinarbeiten" (ZIER zit. in SIEGERS 1975, S. 196).

Uebertragen auf die Situation des Praxisberaters im sozialen Feld Schule lassen sich die verschiedenen Funktionen, die der Rolle als Ganzem zugeschrieben werden, folgendermassen aufteilen:

- die Funktion als Leiter der Gruppe
- die Funktion als Sachverständiger / Experte
- die Funktion als Prozesshelfer
- die Funktion als Evaluator

Diese Multifunktionalität der Beraterrolle verlangt vom Berater ein breites Spektrum von Kompetenzen. Zum Zeitpunkt des Entstehens dieser Arbeit ist uns kein curricularer Lehrgang für die Ausbildung als Praxisberater im sozialen Feld Schule bekannt. Wir werden deshalb unsere Gedanken zu den Qualifikationen bei den Funktionsbeschreibungen einfließen lassen.

3.5.1 Funktion als Leiter der Gruppe

Der Praxisberater muss als Leiter eine Persönlichkeit sein, die sich bemüht, den Gruppenmitgliedern zu helfen, mit Erfolg in derjenigen Richtung voranzukommen, die die Gruppe gemeinsam bestimmt hat. Als Leiter übernimmt der Berater ein gewisses Mass an Verantwortung dafür, dass die Zielsetzung mit Bedacht angestrebt wird und dabei Faktoren beachtet werden, die er aufgrund seines Expertenwissens erkennt. Hier gilt es zu verhindern, dass die Beratungsgruppe nicht vom Leiter benützt oder manipuliert wird. Sowohl die Zielrichtung wie auch die Methoden des Vorgehens müssen im gemeinsamen Prozess mit der Gruppe festgelegt werden. Die Funktion des Leiters ist vor allem in denjenigen Beratungsphasen wichtig, in denen die notwendigen Strukturen (z. B. Sitzungsleitungen zu Beginn einer Beratung) noch fehlen. Der Berater übernimmt seine Aufgabe ja nicht, ohne selbst eigene Vorstellungen darüber zu haben, was geschehen sollte und wie die Praxisberatungsgruppe dies ausführen könnte. Als Berater ist er sich jedoch bewusst, dass dies seine Auffassungen sind. Er muss sie kontrollieren und nur in dem Masse vorantreiben, wie die Gruppenmitglieder bereit sind, aktiv teilzunehmen. Diese Leitungssituationen bieten Gelegenheit, demokratisches, entritualisiertes Leitungs- / Führungsverhalten zu demonstrieren, d. h. der Berater dient der Gruppe als Modell. Solche Situationen sind wesentliche Aspekte des Prozesses, in welchem die Teilnehmer der Praxisberatung schrittweise lernen, ihre Probleme selbst zu erkennen, sich Strukturen zu geben und damit Lösungen zu erreichen.

Wie weit ein Berater seine Werte, Neigungen und die Beeinflussung des Arbeitstempos unter Kontrolle hält, ist natürlich individuell ver-

schieden. Manchmal wird er sich auch unbewusst einmischen, seine Machtstellung über Gebühr ausnützen oder die Direktive über einen Handlungsschritt übernehmen. Ebenso wird er als Leiter bewusst vorausüberlegt eingreifen, weil er Gefahrensignale aufgrund seiner Erfahrung erkennt oder die Notwendigkeit raschen Handelns sieht, die sonst niemand wahrnehmen würde. Trotzdem bleibt die grundlegende Forderung bestehen, dass er im gleichen Mass, wie er Verantwortung übernimmt, unter Umständen auch seine Ziele zurückstellt. Sein Ausmass an Leitung ist von der Erkenntnis bestimmt, dass die Möglichkeiten der Gruppenteilnehmer, zu lernen und zu wachsen, reduziert werden, wenn er ihnen die Verantwortung abnimmt.

Die Uebernahme der Leitungsfunktion in einer Beratungsgruppe bedingt verschiedene Beraterqualifikationen. Es ist notwendig, ausreichende Kenntnis über das Leiterverhalten und dessen Auswirkung auf das Lernen der Gruppenmitglieder zu besitzen. In diesem Zusammenhang ist theoretisches Wissen über soziales Lernen und Methoden der Erwachsenenbildung Grundlage für ein angemessenes Leiterverhalten. Unbewusste Machteinflüsse werden jedoch durch theoretisches Wissen nicht ausgeschaltet. Vor der Ausübung von Beratertätigkeit ist die Ueberprüfung des eigenen Handelns in einer Selbsterfahrungsgruppe oder als Teilnehmer einer Praxisberatungsgruppe von grossem Vorteil. Jeder Berater erhält dadurch die Möglichkeit, "blinde Flecken" in seinem eigenen Verhalten zu erkennen und auszumerzen. Diese Tatsache erhält nicht nur für die Uebernahme der Leitungsfunktion Bedeutung, sondern ist eine zentrale Bedingung, um einer Gruppe gegenüber möglichst objektiv zu sein. Vor allem in der Anfangsphase muss der Berater mit seinem Urteil zurückhalten. Weder kritisiert er, noch stellt er Vergleiche an, die die Gruppe in ein ungünstiges Licht bringen würde, sondern er weiss, dass Unwissenheit, festge-

fahrene Gruppierungen, einseitige Anschauungen, Aggression und inkonsequentes Verhalten in jedem sozialen Feld, so auch im Schulbereich, zu finden sind. Mit dem zu raschen Aufzeigen all dieser Problemsituationen kann der Berater den Erfolg gefährden. Die Teilnehmer erhalten in der Regel rasch die Meinung, dass er aus einer überlegeneren Gruppe, aus einem "besseren" Praxisfeld komme, und entwickeln vielfach grosse Beratungswiderstände. Um in der Beratungspraxis möglichst optimal reagieren zu können, ist deshalb die Bewusstheit der Auswirkung des eigenen Verhaltens und Handelns eine absolute Notwendigkeit. Die Uebernahme der verschiedenen Funktionen der Beraterrolle erfordert viel Selbstdisziplin, um strikte Begrenzungen einzuhalten, die für den Beratungsprozess notwendig sind. Ein Berater, der danach verlangt, der anerkannte Führer zu sein, der in der Machtübernahme seinen Anteil an der gemeinsamen Arbeit sieht, gehört u. E. nicht in den Arbeitsbereich der agogischen Praxisberatung.

3.5.2 Funktion als Sachverständiger / Experte

In der Expertenfunktion hat der Berater die Aufgabe, Daten, Wissen, Erfahrung und direkten Rat in jenen Bereichen des Beratungsprozesses zu vermitteln, über die er mit Sach- / Fachautorität aufwarten kann. Diese Funktion steht im Lehr-Lernprozess der Praxisberatung nicht im Gegensatz zu der Funktion des Prozesshelfers. Die beiden genannten Funktionen sollen sich vielmehr gegenseitig ergänzen und unterstützen (vgl. 3.5.3).

Für wesentlich halten wir, dass die Gruppenmitglieder lernen, bestimmte, für ihre Arbeit erforderliche Informationen beim Berater

"abzurufen". Der Berater muss deshalb ziemlich früh seine Sachkompetenzen bekanntgeben. Die Entscheidung darüber, ob sie in Anspruch genommen werden oder nicht, liegt beim einzelnen bzw. bei der Gruppe.

Als Sachverständiger bietet der Berater die für eine bestimmte Arbeitssituation angeforderten Fakten und Hilfsquellen an. Er äussert sich hier direkt, beschafft konkretes Arbeitsmaterial und trägt unmittelbar zu den Ueberlegungen der Gruppe bei. Dabei geht es nicht um Empfehlungen, was die Gruppe tun sollte, sondern im Vordergrund steht die Darstellung und Erklärung von Inhalten, die der Gruppe als Grundlage dienen, fundierte Entscheidungen zu treffen. Dieses direkte Konfrontieren mit Wissen wirkt meist klärend, beruhigend und hilfreich.

Im Vordergrund der Sachinhalte stehen meist Schulfragen, Fragen zu Forschungsprojekten im sozialen Feld Schule sowie Fragen der Problemlösung. In diesem Zusammenhang ist es für den Berater wichtig, Sachverständnis für die Analyse und die Diagnose im Praxisfeld zu haben. Viele Teilnehmer an Praxisberatungen wissen wenig Bescheid über die Strukturen der Organisation Schule. Charakteristische Merkmale des sozialen Feldes Schule müssen durch den Berater aufgezeigt werden (z. B. Einflüsse der Schulgesetzgebung usw.), wenn den Gruppenmitgliedern in der Praxis eine kooperative Arbeit gelingen soll. Deshalb muss der Berater in der Lage sein, in Absprache mit den Teilnehmern auch Schulung und Fortbildung anzubieten.

Für den Beratungsverlauf braucht der Berater ein gewisses Expertenwissen in methodischen Fragen (vgl. 3.5.1) und im zweckmässigen

gen Vorgehen bei Problemlösungen. Das Wissen über Vorgehen, Fakten und gemachte Fehler in anderen Beratungsgruppen hilft der bestehenden Gruppe, Fehler zu vermeiden. In verschiedenen Situationen ist es wichtig, dass der Berater weiss, wo und wie Arbeitsmaterial zu erhalten ist; zusätzlich bedeutet das auch, dass er über die Möglichkeiten unterstützender Hilfe durch bestehende Organisationen und Stellen Bescheid weiss.

Durch die Bekanntgabe der Sachkompetenzen und Hilfsmöglichkeiten, was das Erschliessen gruppeninterner Informationsquellen ebenfalls beinhaltet, kann während des Beratungsprozesses viel Zeit und Mühe eingespart und unnötige Unruhe vermieden werden.

Auf dem Hintergrund der Tatsache, dass Expertenwissen, das sich stark auf das soziale Feld Schule bezieht, als Qualifikationskomponente für den Praxisberater von Bedeutung ist, kann die Forderung aufgestellt werden, dass jeder Berater über eine gewisse Zeit in einer "Mitgliederrolle" (FELDHOFF 1970) das Praxisfeld kennengelernt hat. Als Praxisberater kommen somit in erster Linie Lehrer, Eltern und Behördenmitglieder - mit entsprechender Zusatzausbildung (vgl. 5.) - in Frage. Auch hier bleibt aber die Forderung bestehen, dass das Expertenwissen als Angebot an die Gruppe, von dem sie Gebrauch machen kann, wenn sie dies will, besteht. Der Berater offeriert sein Wissen nicht als endgültige Lösungen, er besteht nicht darauf, dass sein Sachverständigenwissen angenommen wird. Er stellt Wissen zur Verfügung, damit es - dem Entwicklungsstand der Gruppe entsprechend - verwendet wird.

3.5.3 Funktion als Prozesshelfer

Als nicht direkt am Erziehungsgeschehen Beteiligter setzt der Berater seine gruppen- und organisationsdynamischen Kenntnisse ein, um den Beratenen Einsichten in den Prozessverlauf der Beratungsgruppe sowie in die Dynamik des sozialen Feldes Schule zu geben. Der Berater kann davon ausgehen, dass in jedem Praxisfeld konstruktive Kräfte und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit vorhanden sind. Seine Aufgabe als Prozesshelfer ist es, sie freizulegen, indem er gleichsam als Katalysator dient. Er hilft allen Beteiligten, sich selbst im Verhalten und Handeln unter die Lupe zu nehmen, unter die eigene Oberfläche zu schauen, um die Situation im Bereich der Kommunikation und Kooperation mit den Bezugsgruppen in der Praxis zu ergründen. Stellt sich bei den Gruppenteilnehmern langsam das Bewusstsein ein, dass es gemeinsame Probleme gibt, beginnt der Berater, alle Bemühungen zu fördern, diese Situation gemeinsam zu analysieren. Bei der Lösung der Probleme muss der Prozesshelfer auch darauf aufmerksam machen, dass manche Schwierigkeiten tieferliegende Ursachen haben, vielfältig miteinander verknüpft sind und nicht ohne große Mühe und viel Zeitaufwand überwunden werden können. Hier gilt es, unangebrachten, zu rasch aufkeimenden Optimismus zu relativieren, denn die Beratenen sind rasch entmutigt, wenn Lösungsmöglichkeiten nicht den erhofften Erfolg zeigen.

Der Berater muss in vielen Fällen darauf gefasst sein, dass sich nur langsam sichtbare Erfolge im gesamten sozialen Feld Schule einstellen. Der Versuch, die Kommunikation unter den am Erziehungsgeschehen Beteiligten aufzubauen, beginnt oft bereits am Punkt des Zusammentreffens zu wanken. Einzelnen oder der gesamten Gruppe mangelt es an Vertrauen, um mit anderen Gruppen oder Rolleninhabern in Be-

ziehung zu treten. Der Prozesshelfer hat die Aufgabe, diesen Schritt gut vorzubereiten, da sich sonst die Gruppe zurückzieht, weil sie sich im gewohnten Umgang bedroht fühlt. Hier kann es noch einmal erforderlich werden, alle schon besprochenen Punkte zu überprüfen. Auf keinen Fall darf der Berater den Beratungsprozess forcieren und damit seine Gruppenteilnehmer in ungewollte Handlungen drängen. Der Prozesshelfer muss richtig abschätzen können, wieviel Unterstützung notwendig ist. Entscheide zu Aktionen, und damit die Verantwortung, bleiben bei der Gruppe.

In gewisser Hinsicht sind die Anforderungen an den Berater als Prozesshelfer anspruchsvoller als diejenigen in den anderen Funktionen. Hier sind die nötigen Qualifikationen verschiedenartig und dennoch komplex. Selbst fundierte Kenntnisse in Gruppendynamik und Organisationssoziologie (-dynamik) ersetzen das persönliche Gespür und eine gut entwickelte Intuition nicht.

"Menschen arbeiten gern zusammen, wenn sie merken, wie sie einander allmählich kennen und wenn sie erfassen, was sie zusammen bewerkstelligen können" (ROSS 1971, S. 194).

Aufgabe des Beraters ist es, Voraussetzungen zu schaffen, die der Gruppe dieses befriedigende Erlebnis ermöglichen. Diese Qualifikation kann u. E. nicht durch theoretisches Studium erworben werden. Berater müssen vor der selbständigen Arbeit ein oder mehrere Male den Verlauf eines Beratungsprozesses selbst erlebt haben, sei es als Teilnehmer einer Beratungsgruppe oder als Mitarbeiter in einer Praxisberatung. Diese Ausbildung ist erforderlich, weil der Berater den ganzen Prozess der Beratungsgruppe im Blick behalten muss. Er muss erkennen, in welcher Phase des Gesamtprozesses die Gruppe steht, er muss die Fragen stellen können, die der

Gruppe helfen, ihre Situation in der richtigen Perspektive zu sehen, um ein Gefühl für weitere Entwicklungen zu gewinnen. Der Prozesshelfer ermöglicht den Gruppenteilnehmern durch sein Verhalten, ihre sozialen Probleme zum Ausdruck zu bringen. Er führt nicht, sondern erleichtert als Facilitator die Bemühungen der Beratenen.

3.5.4 Funktion als Evaluator

Entsprechend dem prozesshaften Verlauf der Praxisberatung ist die Uebernahme der Funktion des Evaluators eine wichtige Aufgabe im Rahmen der Beratertätigkeit. Der Verlauf der Beratungsarbeit muss ausgewertet und interpretiert werden. Dies gilt im besonderen nicht nur für den Inhalt der Beratung, sondern auch für den Prozess der Interaktionen und dessen Auswirkung auf einzelne und die gesamte Gruppe. Die Auswertungsergebnisse müssen den Beratenen so zurückgegeben werden, dass sie das Verständnis der Teilnehmer fördern, als Gruppe erfolgreich zusammenzuarbeiten.

Als Evaluator muss der Berater über ein Sach- und Expertenwissen in Auswertungsfragen verfügen. Die permanenten Evaluationen geben darüber Auskunft, wie weit die gemeinsam festgelegten Teilziele der Beratung erreicht worden sind. Wichtig an den Auswertungen ist das Merkmal, dass sich auch die Beratenen daran beteiligen. Sie erhalten dadurch die Befähigung, in einem gewissen Sinne mit Erhebungsinstrumenten umzugehen, sie sogar z. T. selbst zu entwickeln und können dadurch weiterführende Aktivitäten selbständig kontrollieren.

Der Berater muss wissen, dass die durchgeführten Prozessauswertungen als Planungsinstrumente dienen, indem sie permanent Anhaltspunkte und neue Beratungsinhalte für das weitere Vorgehen vermitteln.

Auch hier zeigt sich u. E., dass das theoretische Wissen allein nicht genügt. Der Berater muss selbst erfahren haben, welche Integrationswirkung eine methodisch gut durchgeführte Prozessevaluation erbringen kann, sofern sie alle am Prozess Beteiligten in den Reflexionsprozess einbezieht. In den Auswertungen zeigt sich auch, womit sich der Beratene auseinandergesetzt und was er bewältigt hat, ohne dass es in der Gruppe direkt zur Sprache gekommen ist. Jeder Beratene erlebt so, dass er Möglichkeiten hat, viele Probleme selbst zu überdenken oder zu lösen.

3.5.5 Zusammenfassung

Die Analyse der Beraterrolle zeigt, dass vom Berater verschiedenste Funktionen abgedeckt werden müssen. Die Trennung in einzelne Funktionsgebiete könnte dazu verleiten, die auftretenden Aufgaben gesondert zu betrachten. Dies trifft in der Realität der Praxisberatungen nicht zu; die verschiedenen Funktionsbereiche können nicht eindeutig auseinandergehalten werden, da sie sich z. T. überlappen oder zumindest in nicht voraussehbarer Reihenfolge auftreten. Zusammengefasst besteht die Gesamtaufgabe des Beraters darin, durch gezielte Interventionen, überlegten Methodeneinsatz und eigene Anregungen zur Verdeutlichung der Problemsituation beizutragen, durch Entwicklung und Empfehlung geeigneter Evaluationsinstrumente den Beratungsprozess nutzbar zu machen und schliesslich die erarbeiteten Handlungsschritte durch den Einsatz seiner Kenntnisse im Prozessbereich in Gang zu bringen und zu unterstützen. In spezifischen Beratungssituationen muss der Berater seinen Funktionsbereich situationsadäquat ausweiten. Dabei ist die Transparenz seines Verhaltens gegenüber den Teilnehmern der Praxisberatungsgruppe wesentlich.

Es darf in diesem Zusammenhang nicht genügen, lediglich von den Anforderungen an einen Praxisberater zu sprechen, sondern das Augenmerk muss gleichzeitig auf die Möglichkeiten zum Erwerb der genannten Qualifikationen gerichtet sein. Wie eingangs erwähnt, kennen wir keinen curricular aufgebauten Ausbildungsgang für Praxisberater im sozialen Feld Schule ¹⁾. Ausgehend von unserer Forderung, dass ein Berater das soziale Feld Schule aus der Sicht einer "Mitgliederrolle" kennen sollte (vgl. 3.5.2), wenden wir uns dem Kursangebot der regionalen Lehrerfortbildung der Ostschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK-Ost) zu, die für "die beruflich aktive Lehrerschaft aller Schulstufen und weitere Personen (Schulbehörde, Elternschaft, Erg. G. S.), welche in der Lehrerfortbildung oder in anderen Bereichen des öffentlichen Schulwesens erwachsenenpädagogisch tätig sind oder eine solche Tätigkeit aufnehmen wollen" (EDK-Ost, Kursprogramm 1979) zum Besuch offen sind. Erst die Zielsetzung und die Inhalte der regionalen Kaderkurse geben über den Stellenwert Aufschluss, den sie im Erwerb von Beraterqualifikationen einnehmen:

Die Kurse sind wichtigen Themen und Fragen der "Erwachsenenerziehung (Andragogik) und des Erwachsenenunterrichts gewidmet, so

- lern-, sozial- und entwicklungspsychologischen Fragen sowie Möglichkeiten, die ein Kursleiter hat, um das Lernen seiner Teilnehmer bestmöglich zu fördern
- der Suche nach ganzheitlicher Unterrichtsgestaltung und nach abwechslungsreicher Anwendung von Arbeitsformen, Methoden und Medien, dank welcher Sachlernen, soziales Lernen und Entwicklung der Persönlichkeit des Einzelnen zu einem lebendigen Ganzen vereinigt werden kann

1) Die wenigen im Kanton Zürich tätigen Berater haben sich ihre Ausbildung durch den Besuch der verschiedensten Kurse privater Organisationen selbst zusammengestellt.

- der Einführung in verschiedene Möglichkeiten des Gesprächs und der Gesprächsführung sowie der Reflexion der persönlichen Gesprächsverhaltens
- den Umgang mit zwischenmenschlichen Vorgängen in Lerngruppen, auch in heiklen Situationen
- der Einführung in Möglichkeiten der Leitung und Beratung von Lern- und Arbeitsgruppen
- der Einführung in verschiedene Möglichkeiten der Planung, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Bildungsveranstaltungen für Erwachsene, insbesondere für Lehrer
- bis hin zur Besinnung auf Grundfragen des Erziehens und Unterrichtens und zur Auseinandersetzung mit verschiedenen Ansätzen und Modellen des Lehrens und Lernens.

Praktisches Tun, Wiedererleben und Ueberdenken von Erfahrungen, draussen im Beruf und drinnen in der Kursgruppe, stehen im Mittelpunkt der Arbeit. Theoretische Grundlagen werden so weit beigezogen, als sie der praktischen Arbeit dienlich sind.

Die einzelnen Kurse sind in sich geschlossene Lerneinheiten, stehen aber auch miteinander in Beziehung:

So vermitteln Grundkurse eine praktische und theoretische Einführung in verschiedene Problemkreise der Andragogik, während in Aufbaukursen Vertiefung und Uebung möglich ist.

Bei genügend Interessenten besteht im Anschluss an die Kursarbeit auch die Möglichkeit, in kleinen Praxisberatungsgruppen Ihre Erfahrungen mit neuen Möglichkeiten in Schule und Erwachsenenbildung laufend aufzuarbeiten. So erhalten Sie Starthilfe gerade in einer wichtigen und oftmals kritischen Phase - der Umsetzung neuer Einsichten und Verhaltensweisen in die Praxis" (EDK-Ost, Kursprogramm 1979, S. 4 f).

Die hier skizzierte Art der Kaderschulung bietet interessierten Personen des sozialen Feldes Schule heute schon Möglichkeiten, sich einzelne von uns geforderte Beraterqualifikationen zu erwerben. In einem späteren Zeitpunkt gilt es dann, Forderungen aufzustellen, die es ermöglichen, Praxisberater aus dem sozialen Feld Schule zu rekrutieren und in Praxisberatungsgruppen einzusetzen (vgl. 5.).

3.6 Trägerschaft der agogischen Praxisberatung im sozialen

Feld Schule

In der Regel wird vom einzelnen Praxisberater oder einem Berater-team gesprochen. Hier ist jedoch deutlich auch auf die Organisation Schule hinzuweisen, die sich mit der laufenden Schulreform befassen muss und deshalb auch die Praxisberatung als Hilfeleistung organisieren und z. T. institutionalisieren wird. Verstehen wir die Praxisberatung als "Dienstleistungssystem" (VAN BEUGEN 1972, S. 29), so bildet sie eine Verbindung zwischen der Organisation Schule und der Praxis, dem sozialen Feld Schule.

Anstösse zu Veränderungen, Neuerungen oder Weiterentwicklungen im Schulwesen können grundsätzlich ihre Ursprungsmöglichkeiten in der Organisation oder in der Praxis haben. Einzelpersonen oder Gruppen aus dem Kreise der Lehrerschaft, der Eltern und der Behörden geben Anstoss zur Erforschung und Erprobung neuer Möglichkeiten im Handlungsraum des sozialen Feldes Schule, der einerseits rechtlich durch die Schulgesetzgebung bestimmt ist, andererseits durch personelle, zeitliche und materielle Mittel begrenzt wird.

Damit sich die Schule als Ganzes organisch und kontinuierlich auf die laufende Schulreform und die Zukunft einstellen kann, bedarf sie geeigneter Organe, um die damit verbundenen Probleme wahrzunehmen, zu prüfen und zu verarbeiten. Dies muss u. E. so geschehen, dass ein Mitsprache- und Mitbestimmungsrecht der beteiligten Gruppen auf den verschiedenen Entscheidungs- und Handlungsebenen gewährleistet ist. Hier kommt der Bindegliedfunktion des Dienstleistungssystems Praxisberatung entscheidende Bedeutung zu. Hinsicht-

lich der Stellung des Dienstleistungssystems in bezug auf die zu verbindenden Parteien sind LIPPITT u. a. (1958) der Meinung, dass Praxisberatung nur von ausserhalb, ohne jegliche Verbindung zu den beteiligten Parteien, durchgeführt werden solle. Dies würde bedeuten, dass die Rekrutierung von Beratern aus der Praxis nicht in Frage käme.

BENNIS u. a. (1962) halten dem entgegen, dass jedes System die erforderlichen Hilfsquellen selbst besitzen, dass die Beratung zu einem integrierenden Teil werden könne und dadurch eine prinzipielle Trennung nicht notwendig sei.

VAN BEUGEN (1972) möchte der Frage einer Intervention von innen oder aussen weniger Gewicht beimessen als dem Gesichtspunkt der "psychologischen (Un-) Abhängigkeit des Dienstleistungssystems" (S. 30). Er stützt sich dabei auf BAMFORTH (1965, zit. in VAN BEUGEN 1972), der es als absolut notwendig erachtet, dass der Berater eine völlig unabhängige Rolle einnehmen kann.

- "- Es wird nur auf ausdrücklichen Wunsch eingegriffen;
- Es wird keine Information eingeholt oder abgegeben, die nicht allen Beteiligten zugänglich ist;
 - Es besteht eine streng einzuhaltende Schweigepflicht" (a. a. O. S. 31).

Zusammenfassend halten wir fest, dass wir uns der Meinung von BENNIS und VAN BEUGEN anschliessen und offen lassen, ob das Dienstleistungssystem völlig selbständig, eingebaut oder angegliedert sein muss. Wir wollen aber die Unabhängigkeit als ein Merkmal für das Dienstleistungssystem Praxisberatung anerkennen, das unbedingt erfüllt sein muss, da sonst die Gefahr besteht, dass Praxisberatung zu einem Kontrollinstrument der einen oder anderen Partei wird.

Bezogen auf die Schulorganisation des Kantons Zürich heisst dies, dass dem Erziehungsrat ein leistungsfähiges Dienstleistungssystem, welches fähig ist, gleichzeitig mit den Problemen, Bedürfnissen und Anregungen der inneren und äusseren Schulreform kompetent umzugehen, zur Verfügung stehen sollte. Dieses Dienstleistungssystem muss im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten selbständig Initiativen ergreifen und Massnahmen treffen können. Ebenso besteht die Notwendigkeit, dass es für alle am Erziehungsgeschehen Beteiligten zugänglich ist und den zentralen Auftrag hat, den Prozess der ständigen Schulreform zu begleiten.

Im heutigen Zeitpunkt kommt innerhalb des gesamten Schulwesens des Kantons Zürich einzig der institutionellen Lehrerfortbildung eine Stellung zu, die die oben erwähnte Unabhängigkeit garantieren kann. So finden wir denn auch im Fortbildungsangebot "Praxisberatungsgruppen für Lehrer" (vgl. 1.4) sowie ein Pilotprojekt für die "Zusammenarbeit Schule - Familie" (vgl. KUENDIG 1978). Die Bedingungen für Praxisberatungsgruppen im sozialen Feld Schule sind aber noch ungenügend und müssen in bezug auf die Trägerschaft ergänzt werden (vgl. 5).

3.7 Anwendungsbereiche von Praxisberatung im sozialen

Feld Schule

Nach den bisherigen Betrachtungen geht es in diesem Kapitel darum, konkrete Anwendungsbereiche für Praxisberatung im sozialen Feld Schule aufzuzeigen. Wir stützen uns dabei auf Ergebnisse von Blockkursen, die die Teilnehmer auf die Notwendigkeit der Zusammen-

arbeit auf Gemeindeebene aufmerksam machen sowie auf Anhaltspunkte aus den Gemeindeberatungen im Kanton Zürich¹⁾. In der Aufzählung der Beratungsbereiche kann keine Vollständigkeit erreicht werden, da die Erfahrungen noch zu begrenzt sind, d. h. insbesondere der Einbezug von Schülern fehlte bis jetzt in der Praxis. Die erfassbaren Bereiche werden thesenartig dargestellt und begründet; dabei ist zu beachten, dass die einzelnen Zielsetzungen in einem Prozess mit den Teilnehmern gefunden wurden und viele situative Variablen in der These nicht erfasst sind. Bei der Darstellung berücksichtigen wir die psychosoziale, die pädagogisch / fachspezifische und die strukturelle Beratungsebene als Orientierungshilfe (vgl. 3.4.1). Die Praxisberatungsgruppen im sozialen Feld Schule trennen als Lehr-Lerngruppen diese Ebenen nicht, sondern verstehen sich als Einheit. Verschiedene Thesen können sich durchaus auf ein und dieselbe Gruppe beziehen. Ebenso können die angesprochenen Teilnehmer im Laufe des Beratungsprozesses ändern, d. h. homogen gebildete Gruppen erweitern sich je nach Verlauf zu Mischgruppen, die in sich als Kommunikations- und Kooperationsmodelle für das gesamte Schulfeld dienen.

1) Seit Frühjahr 1977 wird im Kanton Zürich ein Pilotprojekt "Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie" durchgeführt (vgl. KUENDIG 1978).

3.7.1 Psychosoziale Ebene

These 1

Die Belastungen der schulischen Arbeitssituation verlangen vom Lehrer, unabhängig von seiner persönlichen Disposition, eine konstante Präsenz. Die verbreitete Tabuisierung der Rat- und Hilfsbedürftigkeit kann durch Praxisberatung gemindert werden. Der Selbstfindung des Lehrers kommt im Hinblick auf sein Verhalten gegenüber den Schülern erhebliche Bedeutung zu.

Hauptziel ist es, den einzelnen dabei zu unterstützen, Verständnis für sich selbst und andere sowie für soziale Vorgänge und menschliche Beziehungen zu wecken und zu erweitern. All diejenigen Bedingungen sind Beratungsinhalte, die in der sozialen, institutionellen und interpersonalen Umwelt das Entstehen von psychischer Instabilität begünstigen. Es handelt sich um ein Lernen über sich selbst, das durch die Mitteilung anderer vermittelt wird. Die Selbstsicht wird durch soziale Informationen erweitert und realistisch aufgefüllt. Die Beratung geschieht nicht losgelöst von der sozialen Wirklichkeit der Lehrer, sondern nimmt permanent den Transfer zwischen Selbstverständnis und Lehrerverhalten vor. In diesem Zusammenhang ist die Analyse der Lehrerrolle wichtig, weist sie doch besonders auf Störungsanfälligkeiten hin (vgl. 2.5). Da sich der Unterricht im Vermitteln der Inhalte durch die Persönlichkeit des Lehrers und in Interaktionen, die er mit seiner Person mitgestaltet, vollzieht, wirken sich die Stabilität oder Instabilität des Lehrers unmittelbar auf die Erziehung der Kinder oder Jugendlichen in der Schule aus. Viele Lehrer wollen sich aus diesem Grunde über die eigenen Werte und Normen Klarheit verschaffen und erhalten durch die Praxisberatung einen Freiraum, um mit Kollegen zusammen den gewünschten Lernprozess zu vollziehen.

These 2

Die Kontaktpflege der Eltern untereinander ermöglicht den Abbau von Vorurteilen, Rivalitäten und eigener psychischer Spannungen. Das Handeln in der Elternrolle wird erleichtert und selbstverständlicher, bestehende Unsicherheiten im Selbstsystem werden reduziert.

Das Interesse der Eltern an Erziehungsfragen ist sehr gross. Unsicherheiten im eigenen Erziehverhalten verhindern in vielen Fällen die Aussprache mit anderen Eltern, viel eher werden Vorurteile oder Rivalitäten gegen aussen aufgebaut. Die Abkapselung wird dadurch vergrössert und erhöht vielfach den eigenen Leidensdruck. Durch das Analysieren der Elternrolle erhalten die Teilnehmer an der Praxisberatung die Gelegenheit, Ängste, Vorurteile und Rivalitäten abzubauen. In zunehmendem Masse steht das Bedürfnis nach freiem Meinungsaustausch mit anderen Eltern im Vordergrund. Allein schon solche Gesprächsrunden ermöglichen es, Erziehungsvorstellungen zu reflektieren und Verschiedenheiten in den einzelnen Erziehverhalten zu erkennen und zu akzeptieren. Nach diesem Prozess der Selbststärkung sind Eltern eher in der Lage, die mehr oder weniger gravierenden Probleme mit den eigenen Kindern zur Diskussion zu stellen (vgl. pädagogisch / fachspezifische Ebene). In dieser ersten Stufe lernen die Eltern, ob und wie weit ihre Selbst- und Fremdwahrnehmungen auseinanderfallen; sie können erfahren, welchen Verhaltensmustern sie folgen, um flexibler und offener zu werden und sich sozial zu behaupten. In der ersten Beratungsphase zeigt sich, dass meist nur wenige Eltern vom Beratungsangebot Gebrauch machen, wohl weil die Rivalitätsängste grossen Widerstand bieten. Erst mit zunehmendem Erfolg und durch den persönlichen Einsatz der Beratenen ver-

grössern sich Elterngruppen, und sie nehmen auch Kontakt zu ihren Bezugsgruppen auf.

These 3

Der gegenseitige Austausch von Erwartungen an die Behördenrolle in der Behörde selbst führt zu vermehrter Identitätsfindung der Behördenmitglieder in ihrer Rolle. Dies erleichtert das Handeln der Mitglieder im sozialen Feld Schule.

Die Schulpflegemitglieder werden als Laien von den Stimmbürgern in die Behörde gewählt. Die Normen und Werte jedes Mitglieds sind im Wahlvorgang überhaupt nicht, unvollständig oder verzerrt zum Ausdruck gekommen. Für das Funktionieren einer Kollektivbehörde ist es aber wichtig, dass jedes einzelne Mitglied seine soziale Identität feststellt und sich als Mitglied erfährt. Im Zentrum der Beratung steht die Schulpflege als Teil der Institution Schule. Die Bedürfnisse und Erwartungen der Mitglieder werden aufgenommen und Zielsetzungen geklärt. Innerhalb der eigentlichen Behördentätigkeit gilt es, Interaktionsformen, Entscheidungsprozesse, Arbeitsformen usw. zu analysieren, bewusst zu machen und gegebenenfalls zu verändern. Durch eine Praxisberatung können die Mitglieder ein Maximum an Mitgestaltung bei der Entwicklung ihrer Behördentätigkeit realisieren. Der Prozess der Identitätsfindung wird beschleunigt und ermöglicht den einzelnen Schulpflegern ein klares, rollenbezogenes Handeln gegenüber Lehrern und Eltern.

These 4

Lehrer, Eltern und Behörden erhalten über berufliches, erzieherisches und menschliches Wirken wenig Rückmeldung vor allem seitens der erwachsenen Partner. In einer Zeit der Vielfalt und

Vielzahl von Werten, Normen und Erziehungszielen sind Austausch und Ueberprüfung der eigenen Vorstellungen wichtige persönliche Orientierungshilfen.

Die Mitglieder des sozialen Feldes Schule leben vielerorts in einem echoarmen Milieu. Lehrer äussern sich unter Kollegen oft zurückhaltend, Eltern kommen in der Regel nicht zu Lehrern oder Behördenmitgliedern, um Rückmeldungen zu machen, sondern als Rat- und Hilfesuchende, meist ausschliesslich im Falle von Konflikten. Schulbehörden verstehen ihre Aufsichtspflicht eher als formelle Kontrollpflicht, denn als die "Pflege der Schule". Selten haben Gespräche das eigentliche Erziehungsgeschehen zum Thema, nicht zuletzt deshalb, weil sich Eltern und Behördenmitglieder zu wenig kompetent fühlen; der Lehrer gilt ja als Fachmann für Unterricht und Erziehung. Rückmeldungen unterbleiben deshalb nach allen Seiten. Meist bringen erst Konflikte unterschiedliche Meinungen, Werte und Normen zutage. Die Praxisberatung ermöglicht den Austausch, bevor alle Partner in einer gewissen Orientierungslosigkeit sich weit voneinander entfernt haben. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Erziehungszielen, mit den Auswirkungen der eigenen Erziehung, mit fremden Erziehungsmodellen, mit anderen Werten lässt alle Beteiligten erfahren, welche Auswirkungen ihre Bemühungen überhaupt haben. Durch diese Gespräche ist es möglich, sich gegenseitig zu verständigen, bevor kein gemeinsamer Nenner mehr zu finden ist. Wie anders ist es möglich, überhaupt die Orientierung zu behalten als durch das gemeinsame Gespräch?

3.7.2 Pädagogisch / fachspezifische Ebene

These 1

Der Erfahrungsaustausch mit Kollegen bietet dem einzelnen Lehrer Gelegenheit, sich im konstruktiven und produktiven Kritisieren zu üben, so sein Verhalten und Handeln immer wieder zu überprüfen und durch Berufskollegen zu differenzierter Orientierung und Anerkennung zu gelangen. Die berufliche Isolierung wird dadurch teilweise aufgehoben.

Für den einzelnen Lehrer ist es um seiner selbst und um seiner Schüler willen dringlich, die berufliche Isolierung (vgl. 2.5) aufzuheben. Als Abhilfe dient neben organisatorischen Massnahmen vor allem die Praxisberatung, die sich an die Lehrer in ihrer primären Funktion als Unterrichtende, Erzieher und Beurteiler wendet. In der Beratung sind die Lehrer nicht nur Rezipienten von Anweisungen, Belehrungen oder fertigen Trainingsprogrammen, sondern die von ihnen realisierten Verhaltens- und Kommunikationsweisen sind unmittelbare Beratungsthemen. Die Rolle der Lehrer als Unterrichts- und Erziehungsexperten, besonders auch als Kenner der jeweiligen Unterrichtssituation, wird in der freiwilligen Kooperation für alle Beteiligten zugänglich. Wissen, Erfahrungen und Anregungen werden in konkrete Pläne umgesetzt. Der beratene Lehrer, aber auch alle anderen Teilnehmer, modifizieren erarbeitete Lösungen auf die spezifische Unterrichtssituation hin und erproben die Wirkungen im konkreten Unterrichtsversuch. Die Rückmeldungen in die Beratungsgruppe führen zu Präzisierungen und zu weiteren verbesserten Handlungsvorschlägen. Die so neu erworbenen Wissens- und Handlungskompetenzen können zudem durch direkte Beobachtungen von Kollegen im

Unterricht überprüft werden. Auf diese Weise können die teilnehmenden Lehrer ziemlich klar ihre Defizite feststellen und neue, notwendige Kompetenzen in Zusammenarbeit erwerben. Das Bestehen vor der Kritik der Kollegen ist in einer Anfangsphase besonders schwierig. Wichtig in diesem Zusammenhang ist der Abbau von Empfindlichkeiten und Rivalitäten (vgl. psychosoziale Ebene). Im Erkennen gemeinsamer Aufgaben und Probleme besteht die Möglichkeit, höhere menschliche und berufliche Solidarität zu erreichen. Das Vorgehen in der Praxisberatung erhält zudem die Funktion von Modellverhalten bezüglich dem Umgang mit den Schülern und Jugendlichen. Wir gehen grundsätzlich davon aus, dass Zusammenarbeit auch Beziehung unter den Lehrern schafft, die auch der direkten Kritik standhält.

Die Praxisberatungsgruppe wird zu einer Bezugsgruppe, in die Schwierigkeiten hineingetragen werden, die jeden Lehrer in seiner Vielfalt und Besonderheit erkennt und annimmt. Sie ist notwendig, um die Einseitigkeit in den Wertmassstäben, im Verhalten und im Handeln aufgeben zu können und aus der beruflichen Isolierung zu treten. Ziel wird es sein, die institutionelle Form aufzulösen, so dass die Lehrer sich weiterhin selbständig gegenseitig beraten können.

These 2

Intensiver gegenseitiger Erfahrungsaustausch hilft den Eltern und veranlasst sie, Mitverantwortung zu tragen, auch wenn es sich nicht nur um das eigene Kind handelt. Die Sicherheit bei der Bewältigung der eigenen Erziehungsaufgabe wird erhöht.

In der Praxisberatung steht vielfach die in den letzten Jahren recht zahlreich erschienene "Beratungsliteratur" (z. B. GORDON 1974 u. a. m.) im Mittelpunkt. Diese Literatur ist zwar für die Hilfe bei aktuellen Problemen gedacht, u. E. erfüllt sie diesen Zweck nur in Verbindung mit Beratung, die auf ein spezielles Problem ausgerichtet ist. Nur am konkreten Beispiel tritt die Information über angemessenes Erziehungsverhalten gegenüber dem Einüben neuer Handlungsmöglichkeiten zurück. Aufbauend auf einen theoretischen Teil in der Praxisberatung ist die Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln und dem der anderen Beratenen unbedingt erforderlich. Dazu ist es notwendig, die vorliegenden Probleme und Konflikte der Eltern im Erziehungsalltag zu kennen. Jede erhobene Situation erfordert eine eingehende Analyse, die nicht zuletzt auch die sozialen Verhältnisse miteinschliesst. An dieser Arbeit beteiligt sich die gesamte Gruppe, die dadurch die Möglichkeit erhält, Erfahrungen, Ansichten und Gedanken auszutauschen. Jeder Teilnehmer bewältigt dadurch ein Stück der eigenen Problematik mit. Aufgrund der im Beratungsgespräch festgestellten Ausgangsdaten erfolgt dann die Suche von Lösungsmöglichkeiten. Die Lösungen können nun sowohl in der Gruppe, wie auch in der Realität überprüft und allenfalls verändert oder weiterentwickelt werden.

In den meisten Fällen schliessen die Bemühungen um ein angemessenes Erziehungsverhalten Veränderungen der Umweltsbedingungen und der Lebenssituation mit ein. Darunter fallen nicht nur konkrete erzieherische Massnahmen, sondern auch unbewusste Wirkungen, die aus den Erwartungshaltungen der Beratungsteilnehmer hervorgehen (vgl. psychosoziale Ebene). Vielfach interpretieren Eltern oft die Schwierigkeiten und deren vermutete Ursachen sehr subjektiv, da sie doch letztlich eine Bestätigung ihrer bisherigen Handlungsweise erwarten. Die Arbeit in der Gruppe zielt jedoch vermehrt auf eine

Klärung der eigentlichen Sachverhalte hin und bietet Mithilfe der andern Gruppenmitglieder bei Veränderungen an. Aus der Rivalitätssituation der Eltern untereinander entsteht Solidarität und damit die Möglichkeit der Kooperation.

An dieser Stelle sei auf die Möglichkeit hingewiesen, die Kinder in die Beratung einzubeziehen. Die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche meist häufiger und spontaner als Erwachsene ihre Eindrücke und Erfahrungen äussern, könnte die Beratungssituation positiv beeinflussen, indem ein permanenter Rückmeldungsprozess für die Eltern vorhanden wäre. Ebenso erkennen Kinder und Jugendliche, dass sie ernst genommen werden und dass sie die Erziehung nicht nur über sich ergehen zu lassen brauchen.

These 3

Die Auseinandersetzung mit schulischen, erzieherischen und organisatorischen Problemfeldern bestärkt die Behördenmitglieder auch als Laien, zu schulischen Fragen Stellung zu beziehen. Gespräche mit Lehrern und Eltern erhalten mehr Verbindlichkeit, die Schulpfleger werden als Gesprächspartner akzeptiert.

In der Praxisberatung werden die Mitglieder der Schulpflege auf ihre Arbeiten und Aufgaben vorbereitet. Die Beratung umfasst Gebiete, in denen in erster Linie Wissen vermittelt wird und nach den Methoden der Erwachsenenbildung auch Raum freihält, um kritische Auseinandersetzungen zu führen (z. B. Organisation der Volksschule, Öffentlichkeitsarbeit usw.). Daneben ist es wichtig, die Lernorganisation der Schule zu kennen. Mangelnde Kenntnisse in Schul- und Erziehungsfragen dürfen nicht durch die Ueberlastung in Organisation und Administration entschuldigt werden. Die Zeit in der Praxisberatung muss

die Behördenmitglieder im Umgang mit Lehrern und Eltern bestärken. An erlebten Situationen besteht die Möglichkeit, Gesprächsführung zu üben, zu überprüfen und zu verändern. So bietet sich die Chance, dass Behördenmitglieder eine Vermittlerrolle zwischen Schule und Familie einnehmen, denn die Fähigkeit, Problemsituationen zu ver-sachlichen, erlaubt andere Interventionsmöglichkeiten, als die bekannten Rollenclichés es ermöglichen (vgl. 2. 5).

These 4

Im sozialen Feld Schule werden nicht alle Beteiligten gleichmässig informiert. Entstehende Missverständnisse können nur gemeinsam gelöst werden. Kommunikationskanäle, die im Schulsystem nicht institutionalisiert sind, werden gebildet und geben durch Informationsfluss sowie den Austausch von Ansichten und Erfahrungen den Anstoss zum Nachdenken und allen die Möglichkeit der Mitsprache.

Schule und Familie sind in einem steten, raschen Wandel begriffen. Der zunehmende Pluralismus von Werten, Verhalten und Einstellungen in unserer Gesellschaft bewirkt Unsicherheit bei den am Erziehungsgeschehen beteiligten Personen und Gruppen. Wenn die Erzieher in ihrer Erziehungspraxis isoliert sind und wenig Möglichkeiten zu Erfahrungsaustausch, zur gemeinsamen Beurteilung und Ueberprüfung des eigenen und fremden Erziehverhaltens haben, ist die Gefahr von Gegensätzen besonders gross. In der Praxisberatung entsteht die Möglichkeit gemeinsamen Arbeitens. Lehrer und Eltern orientieren sich gegenseitig über ihr Erziehverhalten. Die Kluft zwischen dem von der Familie eingeleiteten Sozialisationsprozess und dem schulischen Sozialisationsprozess wird durch Gespräche und gemeinsames Ueberprüfen der Verhalten verringert. Die bestehenden Diskrepanzen können nur durch Schule und Familie gemeinsam bewältigt werden.

Im sozialen Feld Schule kommen Kontakte erst in Konfliktfällen zustande. Meist wird die Behörde oder ein Behördenmitglied zur Schlichtungsinstanz. Dies bedeutet, dass immer wieder Unsicherheiten entstehen (vgl. 2.5), die durch Pflege des Kontaktes verhindert werden können oder zumindest für die Beteiligten eine andere, bessere Gesprächsbasis ergeben. Hier kommt der Praxisberatung vor allem die Aufgabe zu, den einseitigen Informationsfluss zu verbessern. Je komplexer in unserer modernen Gesellschaft die Erziehungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungssysteme werden, umso mehr ermöglicht eine gute Information über neue Erziehungstechniken, Bildungsangebote, Methoden, Qualifikationen usw., eigene Entscheide in personaler und sozialer Verantwortung zu fällen. Da im Gegensatz zu anderen Staaten, etwa der BRD, in unserem Schulsystem keine institutionalisierten Kommunikationskanäle zwischen Schule und Familie bestehen, kann durch Vorenthaltung relevanter Informationen eine unbewusste, aber wirksame Verhaltenskontrolle ausgeübt werden. Das Beratungsangebot trägt dazu bei, Störungsursachen im Informationsfluss zu beseitigen und damit eine hohe Anteilnahme aller Beteiligten am Erziehungsprozess zu gewährleisten.

3.7.3 Strukturelle Ebene

These 1

Durch die Zusammenarbeit nehmen die Lehrer als Gruppe Möglichkeiten wahr, ihren Einfluss auf innere Strukturen der Schule auszuüben, um die bestehenden Lern- und Lehrbedingungen zu verbessern.

In den meisten Fällen setzt die Beratungstätigkeit nicht auf der strukturellen Ebene ein. Das Durchlaufen der Prozesse auf der psychosozialen und pädagogisch/fachspezifischen Ebene zwingt die Teilnehmer erst, den strukturellen Problemen innerhalb der sozialen Systems Schule Aufmerksamkeit zu schenken. Hauptsächlich sind dies Bereiche der Schul- bzw. Unterrichtsorganisation. Die Teilnehmer der Praxisberatung beginnen, bestehende Probleme und Konflikte zu artikulieren. Mit Hilfe des Beraters werden daraus Zielsetzungen formuliert. Stellvertretend seien hier Bedürfnisse hinsichtlich Kooperations- und Kommunikationsverbesserung genannt: Elternsprechstunden innerhalb des Stundenplanes, Fächerabtausch bei einzelnen Kollegen, Arbeitsgruppe mit Kollegen, Konventsordnung usw. In der Beratung werden Lösungen gesucht, überprüft und in die Schulrealität umgesetzt. Viele dieser Handlungsschritte sind mit Konflikten verbunden, die es laufend auszutragen gilt. Praxisberatung in diesem Sinne trägt zur Erweiterung und zur Nutzung der Handlungsspielräume im sozialen Feld Schule bei.

These 2

Gegenseitiger Austausch der Erfahrungen im Schulalltag ermöglicht es den Eltern, durch Eigeninitiative den vorgegebenen Freiraum für strukturelle Veränderungen auszunützen. Von den Möglichkeiten der Mitsprache und Mitgestaltung wird Gebrauch gemacht.

Die Eltern wünschen im allgemeinen den Kontakt zur Schule, da sie am schulischen Geschehen interessiert sind. Dieser Wunsch kommt nicht immer offen zum Ausdruck und beinhaltet oft, die Initiative möge vom Lehrer oder von der Schule ausgehen. Durch den vermehrten Kontakt der Eltern untereinander verstärkt sich die berechnigte

Forderung zu wissen, wie ihre Kinder, für deren Entwicklung sie den Hauptteil der Verantwortung tragen, die Zeit in der Schule verbringen. Da eine institutionalisierte Mitsprache nur über die Wahl der Lehrer und Schulbehörden möglich ist, übernehmen Eltern oft keine Initiative. Aufgabe einer Praxisberatung ist es, Wünsche und Zielsetzungen der Eltern aufzunehmen und gemeinsam umzusetzen. Hier scheint es unbedingt notwendig, gegenüber Lehrern und Behörden transparent zu sein. Zusammenschlüsse der Eltern werden zu oft als Drohung wahrgenommen, da sie meist nur in Zeiten mit manifesten Konflikten geschehen. Die funktionale Zusammenarbeit der Praxisberatung bringt den Eltern Möglichkeiten, sich zu solidarisieren, ohne die Partner im sozialen Feld Schule vor den Kopf zu stoßen. Starke Elterngruppen werden zu anerkannten Gesprächs- und Handlungspartnern und können vom demokratischen Recht der Mitsprache und Mitgestaltung Gebrauch machen.

These 3

Die Auseinandersetzung mit dem gesetzlich formulierten Auftrag als Behördenmitglied zeigt, dass Kommunikation und Kooperation mit Lehrern und Schülereltern die Behördentätigkeit erleichtert. Die Behörde als Ganzes schafft Organe, in denen dies möglich ist.

Das Gefühl der Unsicherheit und der Inkompetenz in ausgesprochen pädagogischen Fragen zwingt viele Mitglieder von Schulbehörden, sich hinter ihrem Amt zu verstecken. Dies führt ebenso zu einer Isolierung wie beim Lehrer. Die Praxisberatung hilft der Behörde, mit ihren Anliegen an die Öffentlichkeit zu treten. In Kommissionen, bei öffentlichen Veranstaltungen, bei Hearings, in institutionalisierten Sprechstunden usw. können wertvolle Anregungen für die "Pflege" der Schule gesammelt werden. Hier ist es dann Auf-

gabe der Praxisberatung, Arbeitsmethoden zu vermitteln, die es der Behörde erlauben, auch Eltern und Lehrer in die Handlungsschritte einzubeziehen. Durch die gesetzliche Aufgabe, für die Organisation der Schule verantwortlich zu sein, wird die Schulpflege auf der strukturellen Beratungsebene zu einem Drehpunkt. Dank ihrer Stellung innerhalb der Schulhierarchie wird es ihr möglich, starr erscheinende Grenzen zu öffnen und die Schule in Richtung auf ein kommunikatives und kooperatives System zu verändern.

These 4

Funktionale Zusammenarbeit von Lehrern, Eltern und Behörden ermöglicht die Demokratisierung der Schule, da dadurch die Macht der Schulverwaltung teilweise kontrollierbar wird. Die Distanz zwischen Verwaltungsorganisation und Lernorganisation verringert sich, und alle am Erziehungsgeschehen Beteiligten fördern in der Zusammenarbeit ihre Verantwortungsbereitschaft für die Aufgaben der Schule.

Die Praxisberatung darf sich nicht nur auf die verschiedenen Elemente des sozialen Feldes Schule ausrichten, sondern sie muss in einem optimalen Verlauf die verschiedenen, miteinander arbeitenden Gruppen als Gesamtheit erfassen. Gerade auf der strukturellen Beratungsebene müssen alle Einzelgruppen zum gegebenen Zeitpunkt zueinander Kontakt aufnehmen, um sich bezüglich ihrer Zielsetzungen zu verständigen. Die Entscheidungen über die Verwirklichung von Veränderungen können nur innerhalb des sozialen Feldes Schule durch die dort tätigen oder interessierten Personen und Gruppen getroffen werden. Die Schule ist in der Zeit der sich rasch ändernden gesellschaftlichen Anforderungen auf Reformen aus den eigenen Reihen angewiesen, um selbst zur Verbesserung schulischen Lernens und Lebens beitragen zu können.

Die Praxisberatung hat hier ihren Schwerpunkt, indem sie auf Probleme und Bedürfnisse des sozialen Systems bzw. der in ihm tätigen Personengruppen eingeht. In den einzelnen Beratungsphasen (vgl. 3.4.4) werden die in den verschiedenen Bezugsgruppen artikulierten Bedürfnisse oder Zielsetzungen in Probleme des Gesamtsystems umformuliert. Bei den anschliessenden Veränderungsprozessen kommt der Praxisberatung die grösste Bedeutung zu. Beratung versteht sich als eine den gesamten Reformprozess begleitende Aktivität, die hilft, Kommunikation und Kooperation optimal zu gestalten. Da im sozialen Feld Schule die Betroffenen zugleich die Verantwortung tragen müssen, besteht eine hohe Chance, dass die gemeinsam geplanten, überprüften und durchgeführten Veränderungen in die Wirklichkeit des sozialen Feldes Schule Eingang finden. Die Grenze der Praxisberatung liegt darin, dass Lösungsmöglichkeiten von Problemen nur innerhalb der bestehenden gesetzlichen Richtlinien möglich sind. Der Praxisberatung kommt die Unterstützung der laufenden Schulreform zu, indem sie versucht, mit den Beteiligten bessere Bedingungen zu schaffen.

3.8 Zusammenfassung

Gruppenberatung im sozialen Feld Schule versteht sich als Teilbereich der laufenden Schulreform, mit der Zielsetzung von Kooperations- und Kommunikationsverbesserung zwischen den bestehenden Bezugsgruppen. Damit der Aufgabenbereich überschaubar bleibt, ist eine klare Abgrenzung zu anderen Aufträgen der Bildungsberatung notwendig, ohne dadurch eine fruchtbare Zusammenarbeit der einzelnen Beratungsbereiche zu verunmöglichen.

Wichtige Elemente in der Beratung sind:

- zwischenmenschliche Beziehung zwischen Berater und Beratenen,
- Beratung ist ein Lehr - Lernprozess,
- Beratung setzt Prozesse in Gang, die Kräfte freisetzen,
- dem Beratenen müssen verschiedene Handlungsmöglichkeiten offenstehen,
- Beratung basiert auf Freiwilligkeit.

Beratungstheorien brauchen sowohl in ihrer Zielsetzung als auch in ihrer Begründung eine Legitimation, um mit Berechtigung in zwischenmenschliche Sachverhalte einzugreifen. Dazu werden grundsätzliche, anthropologische Fragestellungen angeschnitten, die eine Entscheidung ermöglichen, wie und wohin Beratung sinnvollerweise beeinflussen kann.

Grundlegend lassen sich zwei Positionen festhalten, nach denen Beratungstheorien begründet werden, nämlich eine "humanistische" und eine "umweltsbezogene" Position. Daraus ergeben sich "subjekt-orientierte", also am Individuum orientierte und "milieuorientierte" Beratungsansätze, die der Umgebung des Menschen zentrale Bedeutung zumessen. Allein die Auseinandersetzung mit diesen verschiedenen Theorierichtungen macht verständlich, dass Widersprüche und Schwierigkeiten bei der Entwicklung einer allgemeinen Beratungstheorie auftreten. Die Zielsetzung von Kooperations- und Kommunikationsverbesserung im sozialen Feld Schule erfordert es, unserem Beratungsverständnis einen Ansatz zu Grunde zu legen, der ausgehend von einer "humanistischen Theorie", auch die anderen Theorieansätze ("Normalitätstheorie", "Aufklärungstheorie" und "sozialpolitische Theorie") integriert.

Praxisberatung, verstanden als agogisches Konzept, entspricht den Bedürfnissen, die für eine schulreformunterstützende Beratung gefordert werden. Das Konzept der Praxisberatung, ursprünglich aus der Sozialarbeit stammend, zeichnet sich durch die Planmässigkeit des Vorgehens, die Absicht der Verbesserung, die Gerichtetheit auf personale, soziale und kulturelle Systeme sowie durch die Abstützung auf wissenschaftliche Kenntnisse aus. Diese Merkmale ermöglichen es, Praxisberatung als Beratung und Begleitung bei Konflikten auf der psychosozialen, der pädagogisch/fachspezifischen und der strukturellen Ebene im sozialen Feld Schule einzusetzen.

Praxisberatung in der Gruppe ist ein Lehr - Lernprozess, der durch die Auseinandersetzung mit der Praxis zu angemessenerem Handeln in Problem- und Konfliktsituationen führt. Es handelt sich nicht um Einzelberatung vor der Gruppe, sondern um Beratung des einzelnen durch die Gruppe bzw. in der Gruppe. Ziele wie Kommunikations- und Kooperationsverbesserung, Rollenidentität und Integrationsvermögen legen es nahe, im sozialen Feld Schule Praxisberatung fast ausschliesslich in Gruppen durchzuführen.

Die Theorie der Praxisberatung als agogisches Konzept sagt aus, dass Beratungsprozesse durch eine bestimmte Abfolge von Phasen bestimmt sind. Das agogische Phasenmodell versteht sich allerdings nicht als abgerundete Chronologie, sondern weist auf eine Anzahl von prägnanten Momenten hin, die sich während des gesamten Beratungsprozesses zyklisch wiederholen. Es sind im einzelnen die folgenden Phasen:

1. die Feststellung eines Veränderungsbedürfnisses oder die Entwicklung latent vorhandener Bedürfnisse
2. das Bestimmen der Arbeitsziele und das Erstellen der Diagnose
3. das Bestimmen der Strategie
4. die eigentliche Verhaltensänderung
5. die Generalisierung und Stabilisierung der erreichten Wirkung
6. die Auswertung.

Wichtig bei der Durchführung von Praxisberatung ist die Forderung, dass sowohl Planung, Durchführung wie auch Evaluation in funktionaler Zusammenarbeit zwischen Berater und Beratenen geschieht. Diese Art der Beratung gibt dem Klientensystem die Möglichkeit, auch nach Abschluss der Beratungsarbeit mit dem Berater selbständig weiterzuarbeiten. Die evaluative Tatsachenfindung wird neben Planung und Handlung als ein Element der Beratung betrachtet. Evaluative Forschung ist im agogischen Praxisberatungskonzept in den Gesamtprozess integriert. Der wechselseitige Bezug von Handeln und Forschen ist ein charakteristisches Merkmal agogischer Konzepte, die sich sozialwissenschaftlicher Ergebnisse bedienen, selbst aber noch keine eigene Wissenschaft darstellen.

Bedingt durch die Zielsetzungen und die einzelnen Ablaufphasen der agogischen Gruppenpraxisberatung muss der Berater mehrere verschiedene Funktionen übernehmen können. Er ist sowohl Leiter der Gruppe, Sachverständiger in Schul- und Organisationsfragen als auch Prozesshelfer und Evaluator. Diese Multifunktionalität der Beraterrolle verlangt vom einzelnen Berater ein breites Spektrum von Kompetenzen, die nicht eindeutig voneinander getrennt werden können, da sie z. T. überlappend oder zumindest in nicht vorausseh-

barer Reihenfolge gefordert werden. Um allen Anforderungen gerecht zu werden, muss der Berater in einer "Mitgliederrolle" das soziale Feld Schule kennengelernt und sich zusätzlich die entsprechenden Qualifikationen erworben haben.

Um die Trägerschaft für Praxisberatung im sozialen Feld Schule übernehmen zu können, muss ein Dienstleistungssystem existieren, das unabhängig von der Verwaltungs- oder Lernorganisation des Schulsystems ist. Nur so ist gewährleistet, dass die Praxisberatung nicht zu einem Kontrollinstrument der einen oder anderen Partei im sozialen Feld Schule gerät.

4 BERUFSBEZOGENE GRUPPENDYNAMIK UND THEMENZENTRIERTE INTERAKTION: ZWEI METHODEN FÜR GRUPPENBERATUNG

4.1 Vorbemerkungen

Hier werden zwei agogische Arbeitsmethoden eingehender betrachtet. Weil für Mitglieder des sozialen Feldes Schule im Kanton Zürich Kurse in diesen beiden Arbeitsmethoden angeboten werden, wählen wir für unsere Studie berufsbezogene Gruppendynamik und themenzentrierte Interaktion aus. Dazu drängt es sich auf, die beiden Methoden hinsichtlich ihrer geschichtlichen Entwicklung, ihrer theoretischen Bezugsrahmen, ihrer Zielsetzung, des Gruppenverlaufs, den angewandten Techniken sowie den Funktionen des Leiters inhaltsanalytisch zu erfassen. Als gültiges Textmaterial verwenden wir dabei die für die oben erwähnten Kurse erstellten Literaturlisten. Die Exaktheit einer solchen Analyse ist bei unserer Art des methodischen Vorgehens in besonderem Masse von der ausgewählten Literatur abhängig. Wir können uns jedoch darauf stützen, dass die beiden methodischen Hauptwerke von COHN (1975) und BRADFORD, BENNE und LIPPITT (1972) als Quellen in die Analyse einbezogen sind.

Das inhaltsanalytische Kategorienschema wird im Hinblick auf die Brauchbarkeit der Methoden in der Praxisberatung aufgestellt. Es geht also keinesfalls darum, das vorliegende Textmaterial vollständig zu erfassen, sondern durch unsere Fragestellung einzelne Elemente für ein Modell der Praxisberatung aufzuarbeiten.

4.2 Berufsbezogene Gruppendynamik

4.2.1 Geschichtliche Entwicklung

Bereits vor der Entstehung der eigentlichen Gruppendynamik wusste man vom Einfluss, den die Gruppe auf das Verhalten und die Entwicklung des Menschen ausübt. Es waren vor allem Psychotherapeuten, die nach den ersten Denkanstössen von LE BONS Massenpsychologie bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf die therapeutische Wirkung der Gruppe hingewiesen haben. Eine intensive Gruppenforschung begann aber erst kurz vor dem letzten Weltkrieg in Amerika und war wesentlich vom aus Deutschland emigrierten Gestaltpsychologen Kurt LEWIN geprägt. Die schnelle Entwicklung und der grosse Erfolg, den die Gruppendynamik seither in den USA und auch in Europa erlebte, wurde durch verschiedene soziale und auch historische Faktoren begünstigt.

Die USA boten mit ihren unzähligen Verbänden und Gruppierungen politischer, religiöser und kultureller Art eine ideale Voraussetzung für die Gruppenforschung. Dazu kam, dass man sich im industriellen Bereich besonders für den Einfluss des Gruppenklimas auf die Produktion und die Möglichkeit von Teamarbeit interessierte. Um mehr über Massenbeeinflussung, Techniken zur Auswahl geeigneter Führungspersönlichkeiten oder über psychodynamische Vorgänge, z. B. in Soldatengruppen oder politischen Gruppierungen, zu erfahren, vergab man auch auf militärischem und politischem Gebiet Forschungsaufträge an Soziologen und Psychologen.

In ihren Experimenten war die Psychologie Ende des 19. Jahrhunderts mehr individualpsychologisch ausgerichtet, und die Soziologie interessierte sich mehr für Grossgruppen und Institutionen. Beide Wissenschaften begannen sich im 20. Jahrhundert mit mikrosoziolo-

gischen Phänomenen zu beschäftigen, d.h. mit den Möglichkeiten der Beeinflussung und mit den Verhaltensweisen von kleineren Gruppen und Subkulturen. Die mannigfaltigen sozialen und politischen Probleme in den USA gaben "dem Social - Group - Work einen enormen Aufschwung" (FRIELINGS DORF 1973, S. 44). Nicht zuletzt förderten die pädagogischen Reformideen die gruppendynamische Bewegung. Die Erziehungsziele konzentrierten sich nicht mehr auf reine Wissensvermittlung, sondern mehr und mehr wurde eine Vorbereitung des Heranwachsenden auf das Leben in der Gesellschaft angestrebt.

Neben diesen Faktoren unterscheidet FRIELINGS DORF (1973) drei direkte Quellen, die für die Entstehung und Entwicklung der Gruppendynamik bedeutsam waren. Es sind dies die klassischen Untersuchungen von MAYO, die sogenannten Hawthorne-Experimente. Diese grossangelegte Untersuchung zielte darauf ab, mehr über den Zusammenhang von physikalischen Arbeitsbedingungen und der Produktivität der Beschäftigten zu erfahren. Die Ergebnisse zeigten, dass Veränderungen und Verschlechterungen der Arbeitsbedingungen die Produktionskraft nicht beeinträchtigten. Man entdeckte die Bedeutung der kleinen informellen Gruppen, die meist unbemerkt in der Betriebsorganisation existierten und in einem hohen Ausmass die Normen und das Leistungsniveau festsetzten. Im Anschluss an die Untersuchungen wollten die Industriemanager mehr über die informellen Gruppen und die Bedürfnisse der Beschäftigten erfahren.

Bereits Ende des 19. Jahrhunderts betrachtete man die soziale Entwurzelung als eine Mitursache von psychischen Erkrankungen. Einzelne Psychologen bemühten sich, die Readaption der psychisch kranken Menschen durch die Teilnahme am Leben einer Gruppe zu erreichen. So konnte VOGT, der in Norwegen psychisch Kranke in entsprechend ausgewählten und vorbereiteten Familien leben liess, grosse therapeutische Erfolge vorweisen. PRATT organisierte 1905

in Kliniken Gruppen, in denen die Patienten sachlich über ihre Krankheit informiert wurden und frei diskutieren konnten. 1934 führte SLAVSON für geisteskranke Kinder die Spielgruppe und für Erwachsene die Diskussionsgruppe ein (vgl. FRIELINGS DORF 1973).

In diesem Zusammenhang spielte MORENO eine bedeutende Rolle, sammelte er doch schon als Student in Wien Erfahrung in der Re-sozialisierung von Asozialen mit Hilfe von kleinen Diskussionsgruppen. Dabei fiel ihm auf, wie sehr die informelle, affektive Gruppenstruktur das Verhalten der einzelnen Gruppenmitglieder und ihre Rolle mitbestimmt. Die darauf von MORENO entwickelte Soziometrie versucht, die informellen Gruppenstrukturen zu erhellen und einen besseren Einblick in den Gruppenprozess zu gewinnen.

Die entscheidenden Impulse für die gruppendynamische Forschung gingen von ihrem eigentlichen Begründer LEWIN und seinen Mitarbeitern LIPPITT und WHITE aus. Durch seine Arbeit an der Universität von Iowa und am Massachusetts Institute of Technology begründete er die wissenschaftliche Kleingruppenforschung. Mit Hilfe der experimentellen Methoden der Psychologie, der kontrollierten Beobachtung und der Soziometrie machte er Ende der dreissiger Jahre die berühmten Experimente über das Gruppenklima und die Wirkung der verschiedenen Führungsstile.

Bei den ersten gruppendynamischen Versuchen ging es LEWIN weniger um einzelne Techniken der Gruppenarbeit, vielmehr wollte er eine zusammenhängende empirische Theorie der Gruppe erstellen, die sich auf die verschiedensten mikrosozialen Gebilde anwenden liesse, wie z. B. Familien, Arbeitsgruppen, Klassen, Militäreinheiten, Kommissionen. LEWIN arbeitete nicht mit kranken Menschen, sondern veranstaltete seine "Laboratorien" mit verschiedenen

Berufsgruppen, wie z. B. 1946 das berühmte Seminar in Ann Arbor mit 65 Professoren. Gefördert wurden diese ersten gruppendynamischen Seminare von der Industrie und einigen Institutionen, die sich eine Produktionssteigerung und pädagogische Wirkungen erhofften.

Inzwischen hat die gruppendynamische Bewegung über die USA hinaus auch in anderen Ländern einen grossen Aufschwung genommen, so z. B. in England (Tavistock Institute), in Frankreich und neuerdings auch in Holland und im deutschen Sprachraum. Allerdings existiert unterdessen eine Vielzahl von gruppendynamischen Instituten, die sich in ihrer Arbeit je nach dem gewählten Ansatz unterscheiden. Daneben ist eine gruppendynamische Bewegung entstanden, wo in sogenannten "Encounter groups" versucht wird, die menschlichen Probleme zu lösen.

"Diese Orgien der Gemeinsamkeit haben mit der wissenschaftlichen Gruppendynamik nicht einmal mehr den Namen gemeinsam" (FRIELINGS DORF 1973, S. 48).

4.2.2 Theoretischer Bezugsrahmen

In der öffentlichen Diskussion, aber auch in wissenschaftlichen Beiträgen ist "Gruppendynamik" ein Sammelbegriff, der meist mehr Verwirrung als Klärung schafft. Nach CARTWRIGHT / ZANDER (1968, S. 4) lassen sich im wesentlichen drei Definitionen unterscheiden:

1. "... eine Art politischer Ideologie über die Organisation und Behandlung von Gruppen."
2. "... eine Reihe von Techniken und Methoden, die gruppendynamische Prozesse für die Beteiligten sichtbar machen."
3. "... die Bezeichnung eines sozialpsychologischen Forschungsbereiches, der Wissen über die Beschaffenheit von Gruppen bereitstellt."

Wir benutzen den Begriff im Sinne der dritten Definition und meinen damit die dynamischen Handlungsabläufe und sozialen Interaktionen in Gruppen mit all ihren gefühlsmässigen, verbalen und nonverbalen Ereignissen; ferner die Lehre und Theorie von den ablaufenden Gesetzmässigkeiten und deren Auswirkungen in Gruppen. Obwohl LEWIN, als Begründer der Gruppendynamik, nicht nur theoretische und experimentelle Arbeiten anregte, sondern auch gerade die Anwendungsmöglichkeiten sozialwissenschaftlicher Forschungsergebnisse (action research) aufzeigte, ist heute eine auffällige Kluft zwischen "Forschern" und "Praktikern" beobachtbar. Trotzdem wollen wir hier festhalten, dass die Gruppendynamik ihre theoretische Fundierung hauptsächlich aus der sozialpsychologischen Kleingruppenforschung, aus der existentialistischen Philosophie und der humanistischen Psychologie als Gegenbewegung zum Behaviorismus und aus den analytischen oder verhaltensorientierten Gruppentherapien bezieht.

Der Gruppendynamik zugrunde liegt das Prinzip des Erfahrungslernens in der Gruppe. Dieses Lernprinzip beruht einerseits auf der Erkenntnis, dass Lernen nicht nur auf verstandesmässiger Einsicht basiert, sondern auch das gefühlsmässige Erleben, die Intensität der Betroffenheit und die Handlungsaktivität einschliesst (vgl. BOEDIKER / LANGE 1975). Ein optimales Lernen setzt somit die Fähigkeiten voraus, emotional-affektive, lernhemmende Mechanismen wie z. B. Verteidigungshaltungen, übersteigertes Konkurrenzdenken, Resignation und destruktive Aggression zu erkennen und zu überwinden sowie lernfördernde Faktoren wie Freude und Lust am Experimentieren, Interesse an Lösungsmethoden für praktische Probleme, Neugierde, Wunsch nach Kontakten, Kommunikation und gegenseitige Unterstützung zu aktivieren. Viele lern-

hemmende Konflikte bei der inhaltlichen Arbeit von Gruppen und Teams sind gemäss eigener Erfahrungen als sozial-emotionale Konflikte zwischen Mitgliedern und Leitern anzusehen. Oft liegen die Gründe für diese Konflikte bzw. die Unfähigkeit, sie zu lösen, in unreflektierten, fixierten sozialen Rollen, im Prestige- und Konkurrenzdenken. Hier bieten die gruppendynamischen Trainingsformen Aufarbeitungsmöglichkeiten an.

Das erste gruppendynamische Labor fand 1947 in Bethel (Maine / USA) statt und war Vorbild für alle nachfolgenden Trainings in den USA und später auch in Europa. Wir können das Training als Human-Relations Training, d.h. Training zwischenmenschlicher Beziehungen, bezeichnen. Es entwickelte sich aus der sogenannten Human-Relations-Schule, mit folgenden, zusammengefassten Grundannahmen:

- Es gibt grundsätzlich keine Interessengegensätze zwischen Kapital und Arbeit, alle sind im gleichen Boot und ziehen am selben Ruder. Vereinzelt auftretende Schwierigkeiten liegen in Mängeln der Organisation, die durch gemeinsames Anpacken aller behoben werden können, begründet.
- Wenn Menschen richtig behandelt werden, leisten sie auch dementsprechend gute Arbeit.
- In der befriedigendsten Organisation ist der Mensch auch am leistungsfähigsten.

Diese Schule war eine Antwort auf das "Scientific Management", das durch die Aufteilung von komplexen und komplizierten Arbeitsabläufen in einfachere, überschaubarere und leichter zu handhabende Arbeitseinheiten die industrielle Fließbandarbeit vorbereitete und

perfekionierte. Da die menschenunwürdige Fliessbandarbeit in den meisten Betrieben nicht von heute auf morgen abgeschafft werden konnte, wurde dieser Konflikt von der Arbeitsplatzgestaltung auf eine andere Ebene verlagert. Zunächst verbesserte die Human Relations - Schule die sozialen Randbedingungen, wie Freizeit, Bildungsurlaub u. a. Dann entdeckten ihre Vertreter die psychischen Bedürfnisse der Arbeiter. Sie stellten fest, dass Menschen besser arbeiten, wenn sie ihre Arbeit bereitwillig und interessiert tun. Um dies zu erreichen, gibt es folgende Möglichkeiten:

- Vermehrte Arbeit in Gruppen. Die Gruppe ersetzt die Autorität, die Führung;
- Partizipation; mit einem Produkt, über dessen Herstellung sie mitbestimmen und dessen Ertrag ihnen eventuell mitgehört, können sich Arbeiter am besten identifizieren.

Neben den Prinzipien der Human Relations - Schule beschränkt sich der theoretische Bezugsrahmen der gruppendynamischen Trainings im wesentlichen auf die Grundlagen der Lerntheorie und deren abgeleitete sozial-psychologische Erklärungsversuche in der Kommunikationstheorie. So werden in den Trainings Modell- und Beobachtungslernen, Bekräftigungslernen durch Trainer, Partner und Selbstbetrachtung sowie Gegenkonditionierung als relevante Lernmechanismen berücksichtigt.

Historisch gesehen spielen in bezug auf die gruppendynamischen Methoden psychoanalytische Ansätze eine grosse Rolle, weil die ersten Trainer häufig eine psychoanalytische Ausbildung hatten oder sich in dieser Richtung orientierten. Der Teilnehmer muss sich besonders im Bereich der unbewussten oder vorbewussten

Triebhaftigkeit (Es) auf die Deutung des Experten verlassen, der diese unbewussten Dinge des zu Trainierenden zutage fördert, und sie zum bewussten Ich und Ueber-Ich in Beziehung setzt (vgl. BOEDIKER / LANGE 1975).

In den folgenden Jahren wurde dieser Ansatz um theoretische und methodische Aspekte der klinischen Psychologie erweitert. Nach den theoretischen Annahmen sind gewünschte Veränderungen in Einstellung und Verhalten am leichtesten durch persönliche Erfahrung im sozialen Lernprozess zu erreichen. Der Lernprozess läuft auf drei Ebenen zugleich ab: der kognitiven, der emotionalen und der Verhaltens-Ebene. Dabei ist die Gruppe der Ort, der Gegenstand und das Medium des Lernens. Ein besonders prägnantes und einsichtiges theoretisches Modell für den Lernprozess bietet das "Johari-Fenster" nach LUFT (1972, S. 22). Das Modell versucht zu erklären, wie sich das Erfahrungslernen im gruppendynamischen Training auswirkt.

Seit 1947 entstanden zahlreiche Varianten und Neuansätze vor allem in der angewandten Gruppendynamik. Selbstverständlich haben alle Konzepte das Arbeiten mit Gruppen gemeinsam und darüber hinaus das Ziel, Verhaltensänderungen der Gruppenmitglieder zu erreichen. So ist für unsere Arbeit wichtig, dass BENNE, BRADFORD und LIPPITT 1947 die "Basic Skills Training (BST) Group" planten und durchführten. Die BST zielte darauf ab, aus den Gemeinsamkeiten von helfenden Spezialberufen Grundfertigkeiten in den zwischenmenschlichen Beziehungen herzuleiten und einzuüben. Sie gingen davon aus, dass z. B. Sozialarbeiter, Schulräte, Ausbildungsleiter u. a., die in verschiedenen Bereichen Erfahrungen mit Menschen sammeln, sich gegenseitig anregen könnten, wie man am besten

zu Veränderungen beim Aufspüren, Problemlösen und bei Hilfeleistungen in Konfliktfällen gelange. Jeder kann für den anderen ein Anreger und Helfer sein, im gemeinsamen Bemühen, grundlegende soziale Fertigkeiten zu gewinnen.

Während das "Basic Skill Training" von 1947 zum "Sensitivity-Training" und "Organisations-Training" (DÄUMLING 1974) weiterentwickelt wurde, blieb die Notwendigkeit, soziale Fertigkeiten berufsbezogen zu trainieren, bestehen. Wir finden derzeit auch berufsbezogene Trainingsgruppen, die zwar zumeist den sozialpsychologischen Aspekt der Interaktionen betonen, aber nicht minder die persönlichen Voraussetzungen der Teilnehmer berücksichtigen. Insofern zielen diese Trainings generell auf eine Verbesserung zwischenmenschlicher Beziehungen sowie auf die Erhöhung der sozialen Kompetenz innerhalb des jeweiligen Berufsfeldes.

4. 2. 3 Zielsetzungen

Da die in den strukturierten Gruppen des Alltags entstehenden Rollen und Beziehungen, Verhaltensweisen und verbindlichen Wertmassstäbe die soziale Wahrnehmung und die Beobachtung verborgener Beziehungen und Prozesse oft erschweren, ja verhindern, will man in den Trainings-Gruppen Situationen herstellen, "in denen die konventionellen Abwehrmechanismen gegen das Erkennen und die Beeinflussung von Feindschaften und Rivalitäten zwischen einzelnen und Gruppen entweder beseitigt oder zumindest reduziert sind. Das erlaubt die Untersuchung der wirkenden Kräfte" (RICE 1971, S. 34). Aus diesem Grund verzichtet man möglichst auf konventionelle Strukturen und Methoden und versucht, ausserhalb der üblichen sozialen Umwelt mit ihrem Druck einen Freiheitsraum zu schaffen, in welchem die

Teilnehmer möglichst unvoreingenommen miteinander verkehren können.

Nach BRADFORD, BENNE und LIPPITT (1972, S. 37) gelten für Trainings-Gruppen im einzelnen folgende Zielsetzungen.

1. Bei den Teilnehmern soll eine vermehrte Bewusstheit und Sensibilität gegenüber den eigenen emotionalen Reaktionen und Ausdrucksweisen und denjenigen von anderen erreicht werden.
2. Ziel ist ferner eine grössere Fähigkeit, durch Aufmerksamkeit gegenüber eigenen und fremden Gefühlen die Konsequenzen von Handlungen wahrzunehmen und aus ihnen zu lernen.
3. Die Trainer versuchen, die Klärung und Entwicklung persönlicher Werte und Ziele anzuregen, die einem demokratischen und wissenschaftlichen Angehen von Problemen der sozialen und persönlichen Entscheidung und Handlung entsprechen.
4. Ein weiteres Ziel ist die Entwicklung von Vorstellungen und theoretischen Einsichten, die dazu dienen, persönliche Werte, Ziele, Absichten und Handlungen, die diesen inneren Faktoren entsprechen, mit den Anforderungen der jeweiligen Situation zu verbinden. Um die zwischenmenschlichen Verhältnisse wahrzunehmen und genauer zu diagnostizieren, benötigen die Lernenden bessere Einsichten, als sie ihnen über das menschliche Verhalten vom "gesunden Menschenverstand" her zur Verfügung stehen.
5. Alle Programme zielen darauf ab, dass der einzelne für den Umgang mit seiner Umgebung vom Verhalten her eine grössere Wirksamkeit erreicht. Viele menschliche Bemühungen und Energien werden dadurch ineffizient und sind praktisch vergeudet, dass Absichten und Diagnosen ohne Beziehungen zum Handeln stehen.

6. Aufgabe der Trainings-Gruppe ist es, den Transfer des Gelernten in die reale Sozialsituation der einzelnen Teilnehmer zu ermöglichen.

7. Als übergreifendes Ziel gilt "zu lernen, wie man lernt".

Richten wir unser Augenmerk hauptsächlich auf die spezifischen Zielsetzungen, die für eine berufsbezogene gruppenspezifische Trainings-Gruppe relevant sind. Die formelle Organisation einer Trainings-Gruppe besteht, ähnlich einer bürokratischen Organisation, aus den verschiedenen Gruppierungen von Teilnehmern und Trainern oder Leitern. Die anfänglichen Interessen konzentrieren sich auf die Rolle der Leiter, des Stabes. Die Leiter haben die Gruppe geplant und die Teilnehmer finden sie in den Führungsfunktionen des sie erwartenden Organisationsgefüges. Es ist also ganz natürlich, dass die Teilnehmer die Leiter als "Manager" oder Vorgesetzte in der Gruppe wahrnehmen. Können die Beziehungen zwischen Teilnehmer und Leiter geklärt werden (vgl. 4.2.4), so werden die dabei aufgedeckten Projektionen zu wichtigen Lerninhalten und beziehen sich nun auf Einstellungen und Meinungen zur Autorität und Führung in Organisationen, auf die Beziehung zwischen Mensch und Organisation und auf die Funktion helfender Beziehungen in den Prozessen sozialer Kontrolle. Bei der Analyse dieses projektiven Materials können Lernresultate erzielt werden, die auf andere Organisationen transferierbar sind.

Die Motivation zum Lernen über menschliches Verhalten und auch das Lernen selbst im Zusammenhang mit seiner Nutzung und Anwendung kommen zustande durch die Analyse der Zusammenstöße, Konflikte und Verwirrungen zwischen Systemen von Personen und Gruppen in menschlichen Organisationen. Sie alle treten in den Dienst des Lernens.

Die Teilnehmer der Trainings-Gruppe bewegen sich nicht nur in der bürokratischen Struktur einer Organisation, sondern auch in informellen Sozialgebilden. In dieser Hinsicht hat die Gruppe auch Ähnlichkeit mit einem Gemeinwesen, d. h. es müssen Konzepte aus der Gemeinwesenorganisation in die Gestaltung des Gruppenverlaufes eingehen.

Ziel des Gemeinwesens innerhalb der Gruppe ist es zu verhindern, dass einzelne oder kleinere Gruppen ganz von den organisierten Gruppenaktivitäten verschlungen werden. Einzelne und Subgruppen werden gegen sozialen Druck geschützt. Dennoch ist es wichtig, auch Kommunikationskanäle verfügbar zu machen, um die informelle Struktur zum Zwecke des Lernens zu erforschen. In einer erfolgreichen Gruppe bildet sich meist die Norm heraus, dass es gut ist, durch Beobachtung und Analyse von Verhalten etwas über sich selbst und andere zu lernen.

Hier wollen wir die sich daraus ableitenden Lernziele nach BRADFORD, BENNE und LIPPITT (1972, S. 58 f) zusammenfassen.

- "Aufdeckung und Prüfung von Unzufriedenheit." In Lernveranstaltungen bringen Teilnehmer gewöhnlich eine gewisse Unzufriedenheit mit ihrer gegenwärtigen Situation oder ihrem gegenwärtigen Verhalten mit, zögern aber zugleich, sich auf einen Veränderungsprozess einzulassen, der die Unsicherheit vermindern soll. Ohne eine Gelegenheit zur Prüfung seiner Unzufriedenheiten, wie sie der einzelne in der Trainings-Gruppe vorfindet, kann er seine Lernbedürfnisse nicht genau diagnostizieren.
- "Prüfung der Übereinstimmung zwischen Zielen und Handlungsweisen." Ein solches Prüfen ist am wirksamsten, wenn der ein-

zelne Handlungsfreiheit besitzt und sich frei fühlt, den Komplex seiner Ziele mit anderen zu besprechen und die Wirksamkeit seines Handelns im Hinblick auf seine Ziele untersuchen kann.

- "Kooperatives Bestimmen der Veränderungsrichtungen." Um seine Wert- und Motivationskonflikte zu klären und die Richtungen zu bestimmen, in denen eine Veränderung möglich und wünschenswert ist, braucht der einzelne Rückhalt und Hilfe.
- "Bestimmung der Wege zur Veränderung." Der Teilnehmer braucht einen Rückhalt, der keine neue Abhängigkeit schafft. Er muss daher Gelegenheit erhalten, verschiedene Wege auszuprobieren, die Ängste, die sein Fortschreiten in der gewünschten Richtung blockieren, ans Licht zu bringen, und die andern müssen ihm helfen, diese Ängste zu lindern.
- "Einüben, Internalisierung und Anwendung des neuen Verhaltens." Solange der einzelne mit dem neuen Verhalten noch nicht vertraut ist, kann es zu Rückfällen in das alte Verhalten kommen. Gelegenheiten zur Einübung des neuen Verhaltens sind daher notwendig, um die neuen Verhaltensweisen und Leistungsfähigkeiten zu stabilisieren. Ein weiterer Schritt zur Anwendung auf andere Aspekte des Lebens erfordert Gelegenheiten zur Diagnose der Barrieren, die der Lernende in sich selbst und in der Situation überwinden muss, zur Planung weiterer Diagnosen, die er gemeinsam mit anderen in der Situation ausserhalb der Trainings-Gruppe vornehmen muss, und, wenn möglich, zur Erprobung der ersten geplanten Schritte unter den teilweise geschützten Bedingungen der Gruppe.

Langfristig wird die Steigerung der Leistungsfähigkeit des einzelnen allgemein und speziell in der beruflichen wie auch familiären Gruppe

angestrebt. Jeder Teilnehmer durchlebt als dazugehöriges Mitglied die Normen, Zwänge und Freiräume einer Gruppe; ihm wird aufgezeigt, wie er sich verhält, wie sein Verhalten ankommt und wie eine Gruppe funktioniert.

4. 2. 4 Gruppenverlauf

Gruppendynamische Trainings haben neben der Berufsbezogenheit keinen eigentlichen Sachinhalt. Die Gruppe selbst ist das Thema. Bei der klassischen Trainingsform geht es im wesentlichen um die Analyse von Intra- und Inter-Gruppen-Prozessen im Zusammenhang mit Autorität und Abhängigkeit. Die Teilnehmer in der Gruppe sind gezwungen, sich mit ihrem eigenen Verhalten und dem Verhalten der anderen auseinanderzusetzen. Hier werden Kooperations- und Kommunikationsprozesse, Entscheidungsprozesse, Wettbewerb und Machtkämpfe, Rollenstrukturen, Führungsprobleme, Machtansprüche von Mitgliedern, Kontrollbedürfnis und Geltungsdrang, defensives und aggressives Verhalten bei auftretenden Konflikten sichtbar.

Ein wichtiges Lernkriterium ist die Beschränkung auf die gegenwärtige Situation, das "Hier und Jetzt". Es interessieren die Geschehnisse innerhalb dieser Gruppe. Auf das intensive Erleben der Gegenwart verzichten viele zugunsten von ungewissen Zukunftsperspektiven. Das genannte Prinzip versucht bewusst, diesem Missstand entgegenzuwirken. Ein weiterer wichtiger Faktor ist die unstrukturierte Situation in einem fest strukturierten Rahmen. Häufig werden zu Beginn weder Führungspositionen, Verhaltens- und Verfahrensregeln vorgegeben noch die Themen, die behandelt werden sollen.

Je unstrukturierter der Beginn, desto "grösser die Entfaltungsmöglichkeiten des einzelnen, desto mehr Initiative und Engagement zeigen die Teilnehmer, desto geringer ist die dauerhafte Fixierung auf eine Autorität" (BOEDIKER / LANGE 1975, S. 38).

Die Unstrukturiertheit und die Betonung der augenblicklichen Situation in der Trainings-Gruppe zeigen deutlich, dass die Prozesse nicht schwerpunktmässig auf der kognitiven Ebene liegen können, sondern im überwiegenden Masse auf der affektiv-emotionalen Ebene ablaufen. Nur Erfahrungen, die nicht mit aller Energie auf der Verständnis- und Verstandesebene festgehalten werden, sondern starke gefühlsmässige Reaktionen und damit unmittelbare Betroffenheit auslösen, können Anreize zum Umlernen oder neuen Lernen geben. Das ist der Unterschied zum alltäglichen Interaktionsgeschehen. Dort wird in der Regel bei der Kommunikation die emotionale Ebene, das persönliche Betroffensein ausgeklammert, schwingt aber immer in der Gesprächsatmosphäre mit. In der Trainings-Gruppe interessiert dagegen neben dem Sachaspekt zumindest im gleichen Masse die zugrundeliegende Emotion, die Intention der Aussage.

Die aufgeführten Faktoren sind Grundlage und Kennzeichen jeder Trainings-Gruppe. Mehrere Gruppendynamiktrainer haben versucht, den Gruppenverlauf an Hand von Modellen zu erklären. Dabei gibt es zwei entgegengesetzte Blickrichtungen, nämlich intrapersonale Modelle, die den Ablauf einer Trainings-Gruppe aus der Perspektive des Individuums erklären; und interpersonale Modelle, die den Gruppenverlauf aus der distanzierten Betrachtung von aussen interpretieren.

In unserer Arbeit beschränken wir uns auf ein interpersonales Modell und wählen unter den etwa 15 Phasentheorien, die den Ablauf

von Gruppenprozessen zu erfassen versuchen, die Theorie der Gruppenentwicklung von BENNIS und SHEPARD (1972, S. 270 ff) aus.

BENNIS bestimmt aufgrund seiner Erfahrung mit studentischen Arbeitsgruppen und gruppendynamischen Seminarien sowie aus Ergebnissen der Kleingruppenforschung "zwei Zonen innerer Ungewissheit", welche sich als Hindernisse für effektive Kommunikation in Gruppen stellen:

- Die Autoritätsorientierung (authority), d. h. die Haltung der Gruppenmitglieder gegenüber Gebrauch und Verteilung von Macht im Rahmen des Gruppengeschehens und die
- persönlichen Beziehungen (intimacy) zwischen den Gruppenmitgliedern.

Das Kernstück der Theorie der Gruppenentwicklung bildet die These, dass die Gruppenmitglieder diese beiden "Ungewissheitszonen", d. h. ihre Haltung zur Autorität und Intimität bewältigen müssen, um zu einer Klärung und Verwirklichung gemeinsamer Ziele zu gelangen. Als sukzessive Hauptphasen einer solchen Gruppenreife im Sinne eines gruppeninternen Prozesses der Verbesserung der Kommunikationsmuster nennt BENNIS die Dependenzphase, d. h. Regulation, Verteilung und Handhabung von Macht in der Gruppe und die Interdependenzphase als Verteilung von Sympathie und Antipathie in der Gruppe.

Die für die Gruppenentwicklung relevanten Persönlichkeitsaspekte einzelner Mitglieder bezeichnen die Autoren als "Dependenzaspekt" und "personalen Aspekt". Die dependenten, kontradependenten und independenten Mitglieder zeigen gegenüber dem Leiter und der grup-

peninternen Regelstruktur je unterschiedliche Verhaltensweisen in der Dimension "Submissivität - Rebellion". Was den personalen Aspekt betrifft, so sind sogenannte überpersonale Mitglieder bestrebt, in ihren Beziehungen zu allen Teilnehmern einen hohen Grad an Vertraulichkeit zu entwickeln. Kontrapersonale Mitglieder dagegen vermeiden möglichst jede Intimität gegenüber anderen. Für das Entwicklungsmuster der Trainings-Gruppe ist der unabhängige Teilnehmer Zentralperson, da er erfahrungsgemäss als Katalysator für die Ueberführung der Gruppe in die nächstfolgende Entwicklungsphase wirkt.

Das Phasenmodell von BENNIS kann schematisch folgendermassen dargestellt werden:

Hauptphase I: Dependenz (Autoritätsphase)

 Subphase 1: Dependenz (Flucht)

 Subphase 2: Kontradependenz (Kampf)

 Subphase 3: Lösung (Katharsis)

Hauptphase II: Interdependenz (Intimitätsphase)

 Subphase 4: Harmonie (Flucht)

 Subphase 5: Entzauberung (Kampf)

 Subphase 6: Konsensbildung

Um diese summarische Darstellung zu verdeutlichen, bedürfen die Phänomene und Prozesse der einzelnen Subphasen einer weiteren Präzisierung. In Anlehnung an BENNIS (1972, S. 270 ff) soll dies hier skizzenartig geschehen.

Subphase I / 1: Dependenz (Flucht)

In den ersten Sitzungen einer Trainings-Gruppe bemühen sich die Mitglieder hauptsächlich darum, die auftauchende Ungewissheit zu

reduzieren. Die an den Leiter herangetragenen Erwartungen, die Situation zu klären, werden enttäuscht. Er reagiert nicht in der erhofften Weise leitend, sondern stellt den ablaufenden Prozess zur Diskussion. Er lenkt damit das Gespräch von der Inhalts- auf die Beziehungsebene. Die Diskussion ist mit beträchtlicher Unsicherheit verbunden. Versuche, die Zustimmung des als mächtig erlebten Trainers zu gewinnen, werden fortgesetzt, bis aktive, independente Mitglieder sich wirksam durchsetzen.

Subphase I / 2: Kontradenzenz (Kampf)

Im bestehenden Machtvakuum bilden sich zwei rivalisierende Subgruppen, welche sich gegenseitig die Führungsübernahme vereiteln. In der Regel versucht die eine Subgruppe, die ungewohnte Situation zu strukturieren. Die andere Subgruppe stemmt sich gegen diese Versuche. Meist bilden sich hierauf zwei neue Subgruppen, welche nur teilweise mit den obigen Gruppierungen identisch sind. Die dependente Subgruppe erlebt den Trainer als schwach, unfähig und interpretiert seine relative Abstinenz als Desertion aus der bisweilen chaotischen Situation. Die kontradenzenten Mitglieder betrachten den Trainer dagegen als Störefried und interpretieren sein Verhalten als Manipulation der Gruppe. Bedürfnisse, den Trainer für sein Unvermögen bzw. sein manipulatives Verhalten zu bestrafen, bleiben unterdrückt. Die gegenseitigen Machtkämpfe unter den Teilnehmern dauern weiterhin an.

Subphase I / 3: Lösung (Katharsis)

Nach BENNIS ist die kathartische Phase meistens kurz und flüchtig. Die Gruppe bringt bisher verdeckte Gefühle gegenüber der Autorität "Trainer" oft kathartisch zum Ausdruck und realisiert, dass die ambivalente Haltung dem Trainer gegenüber bisher zu zielvermei-

denden Aktivitäten geführt hat. Es entwickelt sich eine gruppeninterne Machtstruktur, in welcher der Trainer eine Rolle zugeschrieben bekommt. BENNIS bezeichnet sie als "nützlicher Technologie". Die Gruppe arbeitet nunmehr kooperativ an ihren eigenen Problemen im Hier und Jetzt und an Sachaufgaben.

Meist leitet diese Phase zur Frage der Verantwortung über. Der Trainer hat die gleichen Befugnisse wie die anderen Gruppenmitglieder. Die Bewertung eines Beitrages im Gruppengespräch erfolgt nun nicht mehr überwiegend danach, wer etwas sagt, sondern danach, was er sagt. Die Relevanz einer Äusserung für die gemeinsamen Gruppenziele wird zum Massstab aller Initiativen. Nach dem Durchlaufen dieser drei Phasen kommt die Bearbeitung des Autoritätsproblems zu einem vorläufigen Abschluss. Die Probleme von Interdependenz und Intimität können nun angegangen werden.

Subphase II / 4: Harmonie (Flucht)

Die Gruppe wird von den Mitgliedern zum Prinzip erhoben und gewinnt eine von einzelnen Teilnehmern losgelöste Bedeutung. Die Geschichte der Gruppe wird zum Gesprächsthema. Solidarität wird von jedem erwartet und zunächst auch eingehalten.

Als Gegenbewegung fühlen sich einzelne Mitglieder durch die vereinnehmende Intimität zunehmend in ihrer Freiheit behindert, da persönliche Bedürfnisse den Erfordernissen der Gruppe unterworfen werden und zu kurz kommen.

Subphase II / 5: Entzauberung (Kampf)

Es beginnt nunmehr die Strukturierung der Gruppe nach dem Ausmass der von den einzelnen gewünschten Intimität. Die Fragen von Akzeptieren und Akzeptiertwerden, von Zurückweisen und Abgelehntwerden

spielen eine Rolle. Erneut bilden sich zwei Subgruppen: Die Kontra- und die Ueberpersonalen schliessen sich je zusammen. In der Auseinandersetzung werden erneut Erörterungen von Grundsatzfragen aufgeworfen, wie in der ersten Unterphase. Der Wert der Gruppe wird in Frage gestellt und teilweise negiert.

Subphase II / 6: Konsensbildung

Nach anfänglichen Widerständen setzen Klärungsprozesse ein. Dies zeigt sich in Form einer expliziten Neustrukturierung der Gruppe aufgrund der Rollenverteilung der einzelnen. Dabei werden sowohl Verhaltensaspekte auf der Macht- wie auch auf der Intimitäts-Dimension berücksichtigt. Es herrscht eine allgemein akzeptierende Haltung vor. Das Verhalten der Gruppe wird auf dem Hintergrund der äusseren Realitäten bewertet. Unter folgenden fünf Bedingungen ist es der Gruppe nunmehr möglich, zu einer sachlichen Arbeit zu gelangen:

1. Fremdes Verhalten wird zunächst nicht gewertet, sondern akzeptiert.
2. Konflikte entstehen infolge sachlicher Streitfragen, seltener infolge emotionaler Konflikte.
3. Konsensus ist das Ergebnis rationaler Diskussion, nicht aber das Ergebnis der Befürchtung, uneinig zu sein, die zu zwanghaften Einigkeitsbestrebungen führen würde.
4. Gruppenmitgliedschaft und Gruppenprozess werden nicht mehr als bedrohlich betrachtet.
5. Der Bewertungsprozess führt zu einer differenzierten, weniger stereotypen gegenseitigen Beurteilung und Kenntnis.

Nur selten werden alle sechs Stufen in einer Gruppe komplett durchlaufen. Der letzte Schritt, die Vereinigung von Macht- und affektiver Beziehung, vollzieht sich in der Gruppe weniger reibungslos als im Modell. So wird die Phasenfolge von BENNIS und SHEPARD immer wieder dahingehend kritisiert, dass sie gewaltsam die Komplexität einer Gruppenentwicklung beschneidet. Dieser Vorwurf bleibt auch bestehen, wenn BENNIS' Hinweis berücksichtigt wird, dass sich der Verlauf nicht zeitlich linear, sondern zyklisch abspielt, sobald in der Gruppe ein gewisses Ausmass an Interdependenz erreicht ist.

4.2.5 Techniken

Den Begriff "Technik" verwenden wir für die zielgerichtete Verwendung einzelner Bestandteile eines Methoden- und Übungsmaterials. Er wird hier deshalb gewählt, weil er genauer als die Begriffe Methode und Übung die Einsatzweise wiedergibt. Techniken werden innerhalb eines mehr oder weniger festen Rahmens vermittelt und eingesetzt. In der Trainings-Gruppe sind es die verschiedenen Arbeitsformen wie Plenum, Trainings-Gruppensitzung, Arbeitsgruppe u. a., die einzelne Techniken erst sinnvoll erscheinen lassen bzw. ermöglichen. Es soll gezeigt werden, dass Techniken Qualifiziertes leisten können. Sie setzen alle auf der Ebene des Erlebens an; Erlebtes und Erfahrenes sind das "Material", mit dem die Gruppendynamik arbeitet.

Unter Techniken verstehen wir strukturierte Gruppensituationen, in denen durch den Trainer simulierte Probleme und Konflikte vorgegeben werden. Im Durchspielen dieser Modellsituationen werden

die Teilnehmer "provoziert", sich selbst und ihre aufeinander bezogenen Verhaltensweisen zu erfahren. Dadurch werden spezifische Verhaltensweisen von Gruppen verdeutlicht, und im Sinne eines integrierten Lernprozesses kann auch eine kognitive Verarbeitung sowie eine Veränderung von Verhalten erfolgen.

Als Verdeutlichung dieser theoretisch gefassten Definition ist folgendes möglich: Es bietet sich an, den gesamten Bereich der Techniken auf einem Kontinuum anzuordnen. An einem Pol stehen die strategischen Sandkastenspiele (vgl. ABT 1971), am anderen Pol nonverbale Uebungen, Encounter-Techniken und Uebungen zur Selbstkonfrontation (vgl. SCHUTZ 1971, BACH 1972, VOPEL 1972). Das Kontinuum reicht von Sachzielen und deren möglichst optimale, strategisch-ökonomische Lösung, wobei der Gruppe primär die Bedeutung von Oekonomie und Effizienz zukommt und Konflikte eher vermieden als ausgetragen werden müssen, bis hin zu den Zielen der Reifung des Individuums und der möglichen Behebung seiner Sozialisationsschäden.

Die nachfolgend aufgezählten Techniken lassen sich am ehesten in der Mitte dieses Kontinuums ansiedeln; sie fokussieren die Fortentwicklung der Gruppe, die ihrerseits auf den Fähigkeiten und Potentialen basiert, die der einzelne Teilnehmer selbst mobilisieren kann.

Es ist daher kein Zufall, dass die meisten dieser Techniken ihre Wurzeln in experimentellen Versuchsanordnungen der empirischen Sozialpsychologie haben. Zwar fehlt ihnen generell die methodische Strenge des erkenntnisorientierten Experimentes; doch sind bei Gruppenteilnehmern meist gleiche oder ähnliche Reaktionen wie beim Experiment zu beobachten. Dabei sind für die Trainings-

Gruppe Verarbeitung und Reflexion des Erlebten der zentralen Ziele.

Auf welche Weise solche Experimente Eingang in die sogenannte Gruppendynamik gefunden haben, ist meist nicht überliefert. Um einer Gruppe ein Problem als Selbsterfahrung zu verdeutlichen, sucht der Trainer geeignete Realisierungsmöglichkeiten, und findet schließlich in der sozialpsychologisch-experimentellen Literatur passende Versuchsanordnungen. Er greift unter Umständen nur einen Teil davon heraus und ordnet ihn zu einer Übungsform. Dementsprechend haben die Techniken nicht mehr dieselben Erkenntnisziele wie die ursprünglichen Versuchsanordnungen. Die neuen Ziele sind durchweg als rein heuristische zu verstehen; der Effekt des Trainings ist nicht wissenschaftlich erforscht.

Die experimentelle Sozialpsychologie ist denn auch nicht die einzige Quelle von Techniken in der Gruppendynamik: Es gehen hier Anregungen aus Psycho drama, Soziometrie, Spieltheorie, Organisationswissenschaften und anderen Fachdisziplinen ein.

Nach ANTONS können den Techniken sehr verschiedene Bedeutungen zukommen (ANTONS 1974, S. 14).

1. Sie können benutzt werden, um die intendierte Thematik eines Seminars oder einer Gruppe anzustossen.
2. Sie können eingesetzt werden, um die Stagnation der Dynamik in einer Gruppe zu überwinden. So können unter Umständen lange dauernde Problemlösungen gestrafft und effizientiert werden.
3. Sie können eingesetzt werden, um sogenannte "fast greifbare Probleme", die sich jedoch der klaren Verbalisierung noch ent-

ziehen, am Modellfall, d. h. mit der Technik bewusst und damit einer Klärung zugänglich, d. h. erkannte Probleme verhaltensrelevant zu machen.

4. Sie können der Effizienzkontrolle dienen.
5. Sie können zur Lösung bestehender, aber real nicht zu bewältigender Konflikte dienen. Durch den Medienwechsel kann u. U. ein Konflikt pragmatisch gelöst und ein Transfer-Effekt auf die reale Konfliktsituation erzielt werden.

Damit ist auch der sehr weite Indikationsbereich der einzelnen Techniken angedeutet; sie lassen sich anwenden in gruppendynamischen Trainings, im Organisationsentwicklungslabor, in Encounter-Gruppen, in Team-Trainings und nicht zuletzt in gruppendynamisch orientierten, thematischen Aus- und Weiterbildungsgruppen.

Aus der Vielzahl der Techniken können wir hier nur eine Auswahl vorstellen:

Feedback

Das Geben und Empfangen von Feedback (Rückmeldung) ist eine wichtige Technik für die Trainings-Gruppe. Die Gruppe hat hier auch die Funktion eines Übungsfreiraumes, aus dem heraus das Gelernte in die Alltagssituation übertragen werden kann. Die Beherrschung der Feedback-Technik ermöglicht eine relativ angstfreie Kommunikation der Beteiligten bei optimaler Verhaltenswiderspiegelung. Es sollen nur Verhaltensweisen, die vom Feedback-Geber beobachtbar waren und nicht zu weit zurückliegen, angesprochen werden. Ferner muss Feedback erwünscht, kurz und präzise und ohne moralische Wertung sein. Das Feedback soll die subjektive Empfindung des Gebers enthalten, die als solche auch

deutlich erkennbar sein muss. Feedback soll nicht abschliessend sein. Der Geber lässt eine Möglichkeit der Korrektur offen. Eventuell bietet er Hilfsmöglichkeiten für eine angemessene Verhaltenssteuerung an.

Der Handelnde kann bei angemessenem Feedback leichter über sein Fehlverhalten sprechen. Er sieht hier eine Chance, wieder in die Gruppe zurückzukehren. Der Nachteil liegt darin, dass mit der Technik häufig die Spontaneität der Rückmeldung verloren geht. Andererseits kann das spontane Feedback die Bereitschaft, das Gespräch wieder aufzunehmen, zuschütten. Der andere resigniert, vergräbt sich in seine Gedankenwelt oder verteidigt sich aggressiv, ohne Chance auf ein offenes und ehrliches Gespräch zur Problembewältigung.

Soziogramm - Techniken

Mit der Soziogramm-Technik werden die informellen Beziehungen in einer Gruppe dargestellt. Während die offiziellen Beziehungen meist eindeutig geregelt und für jeden sichtbar sind, bedarf es spezieller Bemühungen, Einsicht in die informelle Beziehungsstruktur zu erhalten. Viele glauben, dass informelle Beziehungen leicht beobachtbar sind. Erst ein offenes Soziogramm liefert vielfach genügend Informationen. Allerdings spiegelt ein erstelltes Soziogramm häufig nicht die wirklichen, sondern die gewünschten Beziehungen. In jedem Falle ist es notwendig, die erzielten Ergebnisse mit der Trainings-Gruppe zu thematisieren und so im Gespräch zu präzisieren.

Kommunikations - Techniken

Um belastende und gespannte Gruppenphasen aufzulockern, können strukturierte Kommunikationsübungen eingesetzt werden. Es besteht

ausserdem die Möglichkeit, bestimmte Kommunikationsverhalten durch den Einsatz von geeigneten Techniken prägnant werden zu lassen (vgl. ANTONS 1974, S. 72).

Kooperations - Techniken

Die Gruppenteilnehmer sollen die Wichtigkeit und Nützlichkeit kooperativen Handelns kennen und die geeigneten Mittel zur Erreichung dieses Zieles anwenden lernen. Kooperations-Techniken helfen, ein Gefühl dafür zu entwickeln, dass Solidarität, das gemeinsame unterstützende Verfolgen eines Zieles, die Chance auf Verwirklichung erhöht und einer sinnvollen Durchsetzung von Gruppeninteressen nützt. Das Handeln in der Gemeinschaft ist für den einzelnen meist weniger belastend, da die Verantwortung für Erfolg und Misserfolg und der Leistungsdruck von mehreren zugleich getragen wird. Die Sensibilisierung für eine notwendige Zusammenarbeit soll helfen, autoritär verletzende Strukturen auszuleuchten, die sonst durch pseudokooperative Handlungen verschleiert werden können.

Es gibt Trainings-Gruppen, die viele andere als die hier angetönten Techniken verwenden; die z. B. nichtverbale Uebungen als festen Trainingsbestandteil aufweisen. Für die berufsbezogenen Trainings möchten wir anfügen, dass die bei ANTONS (1974) aufgeführten Techniken und Uebungen für den verantwortungsvoll handelnden Trainer eine gute Sammlung darstellen; wir wollen jedoch mit ANTONS betonen:

"Die Provokation von Gefühlen und die gesteuerte Entfaltung von Dynamik in einer Gruppe erfordert Können, Voraussicht und Verantwortlichkeit ..." (1974, S. 16).

4.2.6 Leiterverhalten

Eine wesentliche Aufgabe des Trainings-Gruppenleiters (Trainer) ist seine Wirkung als Katalysator im Lernprozess der Gruppe. Das bedeutet, dass er der ganzen Gruppe durch die Trainingsorganisation hilft. Diese Aufgabe kann er nur erfüllen, wenn er sein Expertenwissen wohldosiert an den geeigneten Nahtstellen des Trainingsablaufs eingibt.

Die wichtigste Strategie ist nach BENNIS (1972, S. 295 ff) die ausschliessliche Nutzung und Beobachtung desjenigen Materials, das aus den beobachtbaren Beziehungen und Erfahrungen der Trainings-Gruppe, und nur aus diesem, hervorgeht. Diese starke Hier und Jetzt-Betonung impliziert, dass das Hier und Jetzt eine zeitliche Dimension von Vergangenheit und Zukunft einschliesst. Die Geschichte der Gruppe ist, obgleich in der Vergangenheit geschehen, dennoch im Hier und Jetzt verkörpert; ebenso ist die Zukunft mit den Erwartungen der Mitglieder darin enthalten. Dieses Vorgehen hat mehrere Vorzüge. Erstens stützt sich der Trainer auf Daten, die durch Prüfung und Klarstellung vor Verzerrungen und möglichen Irrtümern geschützt werden können. Bei einer Diskussion über Geschehnisse ausserhalb der Gruppe kann keine gleichermassen zuverlässige Berichterstattung gewährleistet werden.

Zum zweiten bedeutet das Hier und Jetzt-Prinzip, dass in der Trainings-Gruppe von den gemachten Erfahrungen auf Organisationen und Gruppen draussen, d. h. von internen auf externe Phänomene, geschlossen werden kann. In den meisten anderen Lernsituationen verläuft der Prozess in entgegengesetzter Richtung. Die Trainings-Gruppe bietet also empirische Anknüpfungspunkte, von denen aus

Generalisierungen auf andere Gruppen hin vorgenommen werden können, während in den üblichen Lehrveranstaltungen häufiger Generalisierungen ohne jedes Element direkter Erfahrung erfolgen.

Innerhalb der Hier und Jetzt-Methode gibt es nach BENNIS vier Ebenen des Gruppenverhaltens, die der Trainer beachten muss: "Gesprächsinhalt, Verhaltensweisen, Abwehrmechanismen und Ängste" (1972, S. 276). Wenn der Trainer alle Ebenen beachtet, so muss er jeweils eine von ihnen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt der Gruppe besonders angemessen ist, auswählen. Es ist diejenige, die die Gruppe bereit ist zu assimilieren und zur Klärung ihrer Probleme zu benutzen.

Wichtig ist, dass sich die Interventionen des Trainers auf Beziehungen, nicht dagegen auf Eigenschaften konzentrieren. Durch die Konzentration auf die gruppenrelevanten Phänomene setzt der Leiter der Gruppenaktivität gewisse Grenzen. Hinzu kommt, dass er durch die Betonung des Gruppenprozesses "frei" bleibt, d.h. dass er einen gewissen Abstand zu den auffälligen Spannungen in der Gruppe halten und seine Fähigkeiten im Erkennen dieser Vorgänge besser nutzen kann.

In drei Punkten lässt sich das Trainerverhalten zudem besonders klar fassen. Alle drei betreffen das Rollenverständnis des Trainers in handlungsrelevanten Situationen. Für berufsbezogene Trainings handelt es sich um die Aufgabenstellung und Verarbeitung in strukturierten Gruppenübungen, die Aufgabenstellung und Verarbeitung in unstrukturierten Gruppensituationen und durch das Beziehungsverhältnis des Trainers zur Trainings-Gruppe.

In strukturierten Uebungen ist die vorrangige Funktion des Trainers, den Ablauf der Uebung zu organisieren. Er stellt die Aufgabe und sorgt für die benötigten Hilfsmittel, um die Aufgaben angehen und lösen zu können. Er gibt Anweisungen, setzt Spielregeln und Grenzen fest. Er drängt die Gruppe in bestimmten Phasen zu schnellen Entscheidungen und strukturiert die Uebungen manchmal um, wenn er denkt, dass dadurch das gesteckte Ziel besser erreichbar wird.

Dieses eingreifende und recht direktiv erscheinende Verhalten kann in manchen Phasen des Trainings von Vorteil sein, um eine vorhandene Unsicherheit abzubauen. Die Gruppe kann so schnell auf ein gemeinsames Ziel hinsteuern und wird rasch handlungsfähig. Je mehr solche Situationen in einer Gruppe anfallen, desto mehr fällt dem Trainer in seiner Rolle Macht und Autorität zu.

In unstrukturierten Situationen tritt der Trainer stark als Initiator von Einheiten in den Vordergrund. Er stellt die Aufgabe, gibt Ziele und zieht sich dann von der nun selbständigen Gruppe zurück. Die Gruppe allein bestimmt, ob sie das Angebot der Uebung annehmen will oder nicht. Ebenso ist es möglich, das Angebot fallenzulassen und sich einer neuen Aufgabe mit neuer Zielsetzung zuzuwenden. Die Gruppe bestimmt in dieser Zeit, wie das Ziel erreicht werden soll. Die Teilnehmer erleben so ihre Fähigkeit oder Unfähigkeit zu sozialer Interaktion und können handlungsrelevante Konsequenzen daraus ziehen.

In der Beziehung zur Gruppe versucht der Trainer häufig, folgende Rollen auszufüllen: Beobachter, Gruppenmitglied, Modell, Experte. Diese Rollenvielfalt erschwert eine exakte und eindeutige Abgrenzung der einen Verhaltensweise von den anderen, ebenfalls notwendigen, Aktivitäten.

Als Beobachter nimmt der Trainer die Vorgänge in der Gruppe wahr, sieht, wie sie sich entwickeln und wie die verschiedenen Prozesse und Phasen ablaufen. Er teilt sie anschliessend der Gruppe mit, versucht, sie zu analysieren und mit der Gruppe zusammen zu klären.

Eine wichtige Funktion kann der Trainer dann übernehmen, wenn er als Modell für das Geben und Empfangen von Feedback fungiert. In dieser Funktion versucht er, destruktive, abwertende und verletzende Äusserungen zu unterdrücken.

Der Trainer als Experte sollte über wichtige sozialpsychologische Experimente und Fragen berichten und die Gruppenteilnehmer beraten können. Er besitzt Sach- und Personalkompetenz. Hier liegt seine Stärke und gleichzeitig seine Schwäche, da er dadurch von den Teilnehmern als bedrohlich empfunden werden kann; dies insbesondere dann, wenn er sein Wissen und Können nicht oder zu provozierend äussert. Dem Bedürfnis nach kognitiver Information zur rationalen Durchdringung von gesellschaftlichen oder individuellen Strukturen muss der Trainer unbedingt nachkommen. Er wird seine Expertenrolle nicht herunterspielen oder verschleiern. Andererseits versucht er so wenig wie möglich, die Gruppe zu steuern, denn sein Ziel ist die Selbststeuerung der Gruppe.

4.3 Kritische Betrachtungen zur berufsbezogenen Gruppendynamik hinsichtlich der Beratungsziele

Der Begriff "Gruppendynamik" ist sehr weit und dadurch gelegentlich unscharf (vgl. 4.2.1). In einer groben Differenzierung lassen

sich zwei Bedeutungsinhalte voneinander abgrenzen: Gruppendynamik bezeichnet einerseits einen bestimmten Forschungsbereich und die darin gewonnenen empirischen und theoretischen Erkenntnisse über Natur, Gesetzmässigkeiten, Dynamik u. a. von Gruppen; andererseits wird Gruppendynamik zunehmend zur Kennzeichnung bestimmter normativer, politisch-ideologischer Gehalte verwandt, vor allem bezüglich des "Soll-Verhaltens" (STEINKAMP 1973, S. 47) von Menschen in Gruppen: wie Gruppen demokratisch geführt werden, Entscheidungen treffen, kooperativ Ziele verwirklichen u. a. sollen. Im Rahmen dieser Begriffsverwendung werden dann bestimmte Techniken des Umgangs mit Gruppen oder das Erlernen sozialer Verhaltensweisen, z. B. Feedback, mit dem Begriff Gruppendynamik gleichgesetzt. Der letztere Sprachgebrauch wird oft durch die Präzisierung "angewandte oder berufsbezogene Gruppendynamik" (vgl. DÄUMLING 1974) angedeutet und meint in erster Linie verschiedenste Formen gruppenspezifischer Trainings-Gruppen, in denen die Erkenntnisse der empirischen Kleingruppenforschung auf verschiedene Bereiche der Praxis hin umgesetzt werden: Veränderung individuellen Verhaltens, politische Bildung, Rollenverhalten in Organisationen u. a.

Es ist evident, dass im Rahmen einer kritischen Betrachtung die zweite Begriffsverwendung von Gruppendynamik bedeutsam ist. Dadurch wird keine Trennung in zwei grundsätzlich verschiedene Bereiche präjudiziert, denn die Erforschung empirischer Tatbestände über Gruppen beeinflusst ständig die gruppenspezifische Ideologie und Praxis. Ausserdem lässt sich zeigen, dass normative und politische Prämissen immer wieder in die Versuchsanordnungen und Fragestellungen empirischer Untersuchungen eingegangen sind (KUECHLER 1979, S. 127 ff).

An dieser Stelle wollen wir auf die Auswirkungen einiger Prinzipien der berufsbezogenen Gruppendynamik hinsichtlich unserer Beratungsziele (vgl. 3.4) eingehen. Unsere Aufmerksamkeit richtet sich dabei insbesondere auf gedankliche Linien, die zwischen den Zielsetzungen agogischer Praxisberatung und einigen Grundannahmen der berufsbezogenen Gruppendynamik bestehen.

Die berufsbezogene Gruppendynamik kennt eine Reihe methodischer Prinzipien, in denen sich offensichtlich stärker Erfahrungen und Erkenntnisse des "action research" als Ergebnisse empirischer Versuche niedergeschlagen haben (vgl. ANTONS 1974).

Das Prinzip der "face - to - face" Gruppe bezieht sich zunächst auf die Gruppengrösse, aber in engem Zusammenhang damit auf bestimmte Bedingungen, die durch eine begrenzte Mitgliederzahl garantiert erscheinen.

"Unter einer Gruppe verstehen wir eine Reihe von Personen, die in einer bestimmten Zeitspanne häufig miteinander Umgang haben und deren Anzahl so gering ist, dass jede Person mit allen anderen in Verbindung treten kann, und zwar nicht nur mittelbar über andere Menschen, sondern von Angesicht zu Angesicht" (HOMANS 1969, S. 29).

HOMANS Definition enthält beide Aspekte des Prinzips und eine formale Begründung für ihre Wechselbeziehung. Als wichtiges Charakteristikum erscheint uns dabei die Möglichkeit für jedes Gruppenmitglied, mit jedem anderen in direkte Interaktion zu treten. Damit weist das "face-to-face"-Prinzip auf den subinstitutiellen Bereich hin: Jede Uebertragung der idealen Bedingungen für Kommunikation und demokratische Möglichkeiten in der Trainings-Gruppe scheitert daran, dass in grösseren Systemen noch nicht die Möglichkeiten der Kommunikation bestehen, die sowohl für eine

"gemeinsame Wertorientierung wie auch eine funktionale Differenzierung" (STEINKAMP 1973, S. 50) vorauszusetzen sind.

Die jüngste Entwicklung bei Trainings-Gruppen weist in eine Richtung, die für das Uebertragungsproblem höchst relevant ist. Der Schwerpunkt verlagert sich mehr und mehr auf die Arbeit mit Grossgruppen (30 - 80 Teilnehmer), die bereits Merkmale von Institutionen und Gesellschaft tragen, d. h. in der berufsbezogenen Gruppendynamik wird die Gefahr der politischen Abstinenz erkannt, die eine einseitige Betonung der Kleingruppe in sich birgt. Indem sie in bezug und in Funktion zu ihrer Umwelt gesehen wird, bietet sich ein Ansatz zur Verwirklichung von agogischen Beratungszielen im sozialen Feld der Schule.

Das Feedback - Prinzip bezeichnet ganz allgemein einen Kontrollmechanismus, durch den Informationen über Abweichungen von einem angestrebten Ziel vermittelt werden. Ursprünglich dem technischen Bereich entlehnt, dient Feedback im Bereich der angewandten Sozialwissenschaften zur Bezeichnung der verschiedensten Kontrolleinrichtungen in verhaltenssteuernden, pädagogischen Prozessen. Dass soziale Lernprozesse aller Art hinsichtlich ihres Gelingens nicht mehr dem Zufall überlassen sind, ist eines der Verdienste LEWINs. In der berufsbezogenen Gruppendynamik hat Feedback eine relativ präzise umschriebene Funktion im Rahmen der in der Trainings-Gruppe angestrebten Veränderungsprozesse. Bezweckt werden eine Feinabstimmung der Kommunikation sowie Verhaltensmodifikationen, niemals erzwingend, sondern nahelegend. DÄUMLING (1974, S. 113) sieht eines der Ziele berufsbezogener Gruppendynamik darin, eigene und fremde Verhaltensweisen über Feedback-Verarbeitung subtiler aufeinander abzustimmen.

ARGYRIS (1969, S. 15-27) versucht, die anthropologischen Grundannahmen der Human-Relations-Bewegung vom Feedback-Prinzip her zu begründen. Menschliche Persönlichkeit entwickelt sich als Resultat zwischenmenschlicher Beziehungen, ist demnach ein interpersonelles Phänomen. Die wichtigste Bedingung, unter der das Selbst entsteht, sieht ARGYRIS darin, dass das Individuum dem anderen angstfrei gegenüber treten kann, ohne von ihm in seiner Identität bedroht zu werden. Dies wiederum setzt voraus, dass der andere über Feedback das Verhalten des Gegenübers bzw. die Beziehung zwischen beiden beschreibt, ohne sie zu bewerten. Menschliches Reifen und Lernen ist unaufhebbar an den Mitmenschen gebunden.

Die Verwirklichung von demokratischen Zielen (vgl. 3.4) und demokratischen Zusammenlebens setzt eine optimale Kommunikation der beteiligten Individuen voraus. Das demokratische Ideal ist mit dem allgemeinen Ideal des Zwischenmenschlichen kongruent. Beides sind letztlich unerreichbare Werte, die den jeweils erreichten Zustand als "ein Noch-Nicht" (STEINKAMP 1973, S. 54) erscheinen lassen.

Genau dies scheint den Inhalt des prozessualen Begriffs Demokratisierung auszumachen: eine hohe ethische Forderung, die sich im politischen Alltag nur schrittweise verwirklichen lässt. Sie beinhaltet neben der Veränderung der politischen Strukturen immer auch das Postulat der Verbesserung des Individuums. Gleichzeitig wird sichtbar, wie sehr die Verwirklichung einer solchen Forderung an bestimmte Faktoren gebunden ist, vor allem an das jeweilige Sozialsystem. In bezug auf das Feedback-Prinzip scheinen hier Grenzen vorzuliegen, denn empirische Untersuchungen

(z. B. SCHNEIDER 1975, S. 87 f) zeigen, dass mit zunehmender Gruppengrösse der Effekt von Feedback abnimmt. Dieser Befund legt bezüglich unserer Beratungsziele die Folgerung nahe, dass das Demokratisierungs-Konzept der angewandten Kleingruppenforschung an den subinstitutionellen Bereich kleiner Sozialgebilde gebunden und nicht ohne weiteres auf makro-soziale Bereiche anwendbar ist.

Das Hier- und Jetzt-Prinzip zielt auf Ueberprüfbarkeit von Problemen, Ideen und Idealen, sofern diese beanspruchen, handlungsrelevant zu sein. Damit ähnelt dieses Prinzip dem erwähnten Feedback-Prinzip; beide ergänzen einander und sind kaum losgelöst voneinander anwendbar. Angewandt auf der Ebene des politischen Lernens hat das Hier- und Jetzt-Prinzip gerade für die Anliegen der Demokratisierung zweifellos eine Bedeutung. Es ist vergleichsweise einfacher, mit bestimmten Ideen und Werten zu argumentieren und gedanklich zu operieren, als solche Ideen in Verhaltensweisen umzusetzen. So besteht das Problem demokratischen Zusammenlebens weniger darin, den Beteiligten die Grundideen der Demokratie verständlich zu machen, als vielmehr, sich in den verschiedenen einzelnen Problemsituationen demokratisch zu verhalten. Die Diskrepanz zwischen gesprochener und gelebter Demokratieidee dürfte eines der wesentlichsten, meist unausgesprochenen Probleme der Demokratisierungsdiskussion ausmachen.

So bedeutet das Hier- und Jetzt-Prinzip die Möglichkeit der Beteiligung aller an der Problemlösung in der Trainings-Gruppe, ohne dass einzelne sich Informationsvorsprung und Vorteile durch Aussenbeziehungen verschaffen können. Die im realen sogenannten demokratischen Entscheidungsverfahren immer wieder auftretende Verzerrung oder

Manipulation als Folge unterschiedlichen Informationsstandes und unterschiedlicher Vertrautheit mit dem Problem werden ausgeschaltet.

Der idealistische Gehalt der genannten Intention, mindestens bezogen auf die komplizierten Entscheidungsprozesse von Behörden, kann nicht übersehen werden. Deshalb scheint das Erleben von Entscheidungen als Modell in der Trainings-Gruppe für alle Beteiligten hinsichtlich der Ziele Kooperation, Kommunikation und Demokratisierung der Schule eindruckliche Veränderungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Die gruppendynamischen Zielsetzungen hin zur Demokratisierung kristallisieren sich als agogische Konzepte heraus, d. h. sie beinhalten gezielte Prozesse menschlicher Entfaltung und Verhaltensänderungen, in denen sich alle Beteiligten prinzipiell als Lernende verstehen. Wenn wir das geläufige Gegensatzpaar "Veränderung des Menschen vs. Veränderung gesellschaftlicher Strukturen" (STEINKAMP 1973, S. 184) als Massstab zugrunde legen, dann ist Demokratisierung im Sinne der berufsbezogenen Gruppendynamik ein unpolitisches Konzept. Diese Kritik entspringt nicht dem funktionalistischen oder systemtheoretischen, sondern dem neomarxistischen Hintergrund (vgl. SADER 1976, S. 242 f). Während die funktional-strukturelle Theorie Politik und Agogik als zwei verschiedene Systemfunktionen behandelt, bringt die kritische Theorie der Gesellschaft beide in einem mindestens tendenziellen Gegensatz. Die Veränderung der Gesellschaft ist daher nur auf politischem Wege möglich. Jede andere Strategie, auch eine agogische, verfehlt nicht nur dieses Ziel, sondern hemmt den Prozess dorthin. Solange agogische Bewegungen nicht in ein politisches Gesamtkonzept einbezogen

sind, verfestigen sie falsches Bewusstsein und wirken somit systemstabilisierend.

Will man der Kritik in dieser pointierten Form folgen, dann erübrigt sich die Frage nach der gesellschaftlichen Reichweite der berufsbezogenen Gruppendynamik. Auf die ursprünglichen Intentionen der angewandten Gruppendynamik trifft das Vorurteil der Systemstabilisierung nicht zu, zeigen doch die Anfangsphasen von Trainings-Gruppen (BRADFORD, GIBB, BENNE 1972, S. 95 f) besonders anschaulich die Parallelität von individueller und struktureller Veränderung. Internalisierte, stabilisierte Verhaltensnormen werden aufgebrochen. Dadurch tritt eine unstrukturierte Situation ein, die im Laufe der Trainings-Gruppe neu strukturiert wird, wobei im Modell und Zeitraffer die Grundelemente der "Entstehung von Gesellschaft" nacherlebt und nachvollzogen werden.

Damit ist keineswegs gesagt, dass dadurch bereits Sozialtechniken zur Veränderung der Gesellschaft gefunden sind. Die strukturellen Innovationen betreffen jeweils nur kleine Sozialgebilde, nämlich die Trainings-Gruppen. Die berufsbezogene Gruppendynamik sieht also die Notwendigkeit der gleichzeitigen Veränderung von Menschen und Strukturen und geht beide Ziele im Rahmen ihrer Mittel an. Daneben besteht aber weiter das wichtige Ziel, auch in der Realsituation Strukturen zu verändern, z. B. am Arbeitsplatz und in Institutionen.

Wir können abschliessend festhalten, dass berufsbezogene Gruppendynamik als Beratungsmethode in einer agogischen Praxisberatung verwendet werden kann. Beratungsziele wie Ausnützen der individuellen Kräfte unter Einbezug der realen Umwelt, Bindung an Werte wie Kooperation, Kommunikation und Demokratisierung der Schule werden

durch die Zielsetzungen der berufsbezogenen Gruppendynamik unterstützt und z. T. verstärkt. Wichtig scheint, auch diese Beratungsmethode in Zusammenarbeit mit den Beratenen zu bestimmen, und nicht einseitig festzulegen.

4.4 Themenzentrierte Interaktion (TZI)

4.4.1 Geschichtliche Entwicklung

Die Entstehung der TZI - Methode ist sehr eng mit der Lebensgeschichte von Ruth C. COHN verbunden. Ruth C. COHN wurde in Deutschland geboren und verbrachte dort ihre Kindheit und Jugendzeit. 1933 floh sie nach Zürich, wo sie bis 1939 ihre psychoanalytische Lehranalyse absolvierte. 1941 wanderte sie in die USA aus und begann dort, als Analytikerin und Therapeutin zu arbeiten.

Neben der eigenen Analyse, die bei COHN den Wunsch weckte, diese Erfahrung anderen, möglichst vielen Menschen zu vermitteln, sammelte sie als Schülerin von Carola SPEADS auch Erfahrungen mit der Arbeit der Elsa-Gindler-Schule. Diese setzt sich zum Ziel, durch Arbeit an der natürlichen Bewegung, durch die Konzentration auf Körperteile und Körperfunktionen sowie das Bewusstwerden von Gewohnheiten und Haltungen, körperliche Krankheiten zu heilen bzw. zu lindern. Aus diesen Quellen entwickelte COHN nach 20 Jahren tiefenpsychologischer Arbeit ihre "psychosomatische Analyse", die auf eine Integration der wichtigsten Elemente beider Methoden hinzielt und auf dem "Axiom der psychosomatischen Ganzheit der Persönlichkeit" (COHN 1975, S. 11) beruht.

Eine grundlegende Aenderung der Arbeitsweise trat bei COHN durch die intensive Auseinandersetzung mit den Konzepten des Experientialismus ¹⁾ und der Gestalttherapie ein.

Erlebnistherapie und Erlebnispädagogik bemühen sich um Echtheit und Unmittelbarkeit in der zwischenmenschlichen Beziehung und um bewusstes Leben und Erleben in der Gegenwart, d. h. gegenwärtige Gefühle und Reaktionen sollen wahrgenommen und akzeptiert werden. Sich selbst in der jeweiligen Befindlichkeit annehmen zu können wird als Voraussetzung für Autonomie und Selbstverantwortlichkeit des Individuums betrachtet. Aufgabe des Leiters ist es, diesen Entwicklungsprozess beim Teilnehmer zu fördern. In seinem Verhalten ist er dabei nur wenig eingeschränkt. Er verhält sich nicht neutral und dirigierend, sondern bringt sich als Mensch mit Gefühlen und Konflikten in die Beziehung ein. Dieses Verhalten fördert modellhaft die Offenheit und Selbständigkeit der Teilnehmer.

"Der Erlebnistherapeut und -pädagoge achtet sich selbst und seine Patienten und Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung als wertvoll. Er fördert das Bewusstsein der Verantwortlichkeit für Entscheidungen in jedem Hier und Jetzt" (COHN 1975, S. 98).

COHN übernahm für ihre Arbeit das Konzept der Erlebnistherapie, was primär eine Aenderung ihres Therapeutenverhaltens zur Folge hatte.

1) "Erlebnistherapie / -pädagogik (englisch: experientialism) dienen als Sammelbegriffe für eine Anzahl humanistischer und psychologischer Bestrebungen, die aus psychoanalytischen, existential-philosophischen und gestaltpsychologischen Anfängen erwachsen sind" (COHN 1975, S. 97).

"Ich bin froh, dass ich - seit ich erlebnistherapeutisch und nicht klassisch-analytisch arbeite - von der illusionären Rolle der neutralen und relativ unverletzlichen Analytikerin befreit bin" (COHN 1975, S. 99).

COHN wandte diese Methode auch in Gruppen an. Der Gruppenprozess ist wenig strukturiert und wird durch zunehmende Echtheit und Spontaneität unter den Mitgliedern gekennzeichnet. Neben verbaler Kommunikation sind viele andere Interaktionsformen möglich und erwünscht. Die Arbeit mit Gruppen erlaubte es COHN, sich mehr Menschen zuzuwenden, was sie der Erfüllung ihres ursprünglichen Wunsches näherbrachte. Zusätzlich machte COHN hier eine wichtige Erfahrungsgrundlage für die Entwicklung ihres eigenen Konzeptes in der Arbeit mit Gruppen.

Mit den Konzepten der Gestalttherapie und der Vielzahl von Gestalttechniken machte sich COHN durch die Begegnung mit Fritz Perls, den sie den "radikalsten Psychoanalytiker" und zugleich als "radikalsten Experientialisten" (COHN 1975, S. 100) nennt, und durch eigene Erfahrungen in Gestaltgruppen vertraut.

Die allen hier erörterten Ansätzen gemeinsamen Merkmale sind die akzeptierende Haltung des Therapeuten (Leiters), das gewährende Klima in der Gruppe und das Vertrauen in die Entwicklungs- und Veränderungsfähigkeit des Individuums. Unterschiede bestehen weniger in den Zielsetzungen als in den Mitteln.

COHN arbeitete viele Jahre hindurch mit den erwähnten Methoden und entwickelte mit der Zeit ihre persönliche Arbeitsweise. Eine kurze Schilderung ihres "Gegenübertragungs-Workshop", mit dem der Grundstein zur TZI-Methode gelegt wurde, soll hier ihre Arbeitsweise illustrieren (vgl. COHN 1975, Kap. 3).

Die teilnehmenden Therapeuten sollen durch kontinuierliche Übung in die Lage versetzt werden, "Gegenübertragungsphänomene aufzuspüren und aufzulösen" (COHN 1975, S. 60). Die Arbeitsmethode besteht darin, dass in jeder Sitzung ein Gruppenmitglied einen Fall aus der eigenen Praxis spontan und unvorbereitet einbringen und vortragen kann. Der Fall wird darauf in der Gruppe bearbeitet, indem die Teilnehmer ihre eigenen Assoziationen, Kommentare, Fragen und Interpretationen beifügen und diskutieren. Als Leiterin nimmt COHN aktiv am Geschehen teil, wobei sie gleichzeitig verschiedene notwendige Leiterfunktionen wahrnimmt.

Als wichtigste Leiterfunktion stellt sich die Beachtung und Bearbeitung von Störungen innerhalb der Gruppe heraus. Als Störungen entpuppen sich vor allem Uebertragungs- und Gegenübertragungserscheinungen innerhalb der Gruppe selbst, also unter den Teilnehmern, so wie Widerstände oder Probleme einzelner oder der Gruppe als Ganzes. Störungen dieser Art behindern und gefährden die Arbeit so lange, als sie nicht beachtet oder geleugnet werden und somit unbearbeitet bleiben. Aus dieser Erkenntnis entwickelt COHN später die sogenannte "Störungsregel" (COHN 1975, S. 122), die zu einem zentralen Element der TZI-Methode wird. Nach dieser Regel werden Störungen vorrangig behandelt, soweit sie die Arbeit am Thema behindern.

Weitere Merkmale des Ansatzes sind das akzeptierende Klima, die Respektierung der Gefühle und die freie, offene Kommunikation unter den Teilnehmern. Ausserdem die partizipierende Haltung und das Engagement des Leiters.

Diese spezielle Arbeitsweise, so stellt COHN nachträglich fest, begünstigt neben Lernprozessen auf der fachlichen Ebene auch therapeutische Prozesse bei den Teilnehmern.

Angespornt durch den Erfolg und die gewonnenen Erkenntnisse veranstaltete COHN weitere Workshops, vorerst noch für Therapeuten und mit ähnlichen Themen, später auch für Laien. Aus dieser Arbeit entwickelte sie gezielt die TZI-Methode; eine Lernmethode, die, nach ihrer Meinung, für Schule, Seelsorge, Jugend- und Sozialarbeit und für Organisationen und Institutionen verwendbar ist.

Heute lebt COHN in New York und in der Schweiz. Ihre gegenwärtige Arbeit ist hauptsächlich der Weiterentwicklung der TZI-Methode, ihrer Vermittlung und Anwendung gewidmet.

4. 4. 2 Theoretischer Bezugsrahmen

Dieses Kapitel befasst sich in systematischer Weise mit den Konzepten, auf denen die TZI-Methode aufbaut. COHN stellt ihrer Methode folgende drei Axiome voraus:

"1. Der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit. Er ist auch Teil des Universums. Er ist darum autonom und interdependent. Autonomie (Eigenständigkeit) wächst mit dem Bewusstsein der Interdependenz (Allverbundenheit). Menschliche Erfahrung, Verhalten und Kommunikation unterliegen interaktionellen und universellen Gesetzen. Geschehnisse sind keine isolierten Begebenheiten, sondern bedingen einander in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft" (COHN 1975, S. 120).

"2. Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum. Respekt vor dem Wachstum bedingt bewertende Entscheidungen. Das Humane ist wertvoll; Inhumanes ist wertbedrohend" (COHN 1975, S. 120).

"3. Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äusserer Grenzen. Erweiterung dieser Grenzen ist möglich" (COHN 1975, S. 120).

Wir sehen, dass COHN bei ihrem Konzept der TZI-Methode von einer holistischen Philosophie ausgeht. Demnach ist der Mensch eine Einheit aus Wahrnehmung, Gefühlen und Denken, seine Existenz integriert Vergangenheit und Zukunft im einzelnen, gegenwärtigen Augenblick. Der Mensch ist gewissen Kausalitätsgesetzen unterworfen, aber er hat auch die Möglichkeit der freien Entscheidung. Er ist ein individuelles Wesen und zugleich ein Glied der menschlichen Gesellschaft und Teilhaber des Universums. Diese Gleichzeitigkeit führt für jeden Menschen zu Konflikten, unerfüllten Wünschen und der Notwendigkeit, für sein inneres und äusseres Gleichgewicht zu sorgen.

Aus diesen Annahmen folgt, dass der Mensch gleichzeitig autonom und interdependent ist. Das Bewusstsein der Autonomie führt zu realistischer Selbsteinschätzung, Selbstvertrauen und der Möglichkeit zur Partnerschaft. Das Bewusstsein der Interdependenz ermöglicht das Eingehen sozialer Bindungen bei gleichzeitiger persönlicher Selbstständigkeit.

Die Persönlichkeitsentwicklung jedes einzelnen Menschen erfordert, dass er sich mehr und mehr dieser Tatsachen bewusst wird, nämlich autonom und interdependent zu sein.

Um die idealtypischen Vorstellungen, die sich mit dem philosophischen Konzept der Autonomie und Interdependenz verbinden, etwas zu konkretisieren, möchten wir im folgenden den sich frei entfaltenden Menschen, der im Bewusstsein seiner Autonomie und Interdependenz lebt, beschreiben. Dabei schliessen wir Vorstellungen von ROGERS (1974, S. 278-297) mit ein.

"Offenheit gegenüber der eigenen Erfahrung"

Der Mensch nimmt Signale und Erfahrungen aus dem Organismus und der Umwelt unverzerrt wahr und integriert sie in seine Persönlichkeit.

"Leben im Hier und Jetzt"

Jeder Augenblick wird neu erlebt und bietet allen Erfahrungen volle Offenheit. Das Selbst befindet sich in einem ständigen Prozess des Wandels und der Veränderung und ist nichts Starres.

"Selbstvertrauen"

Diese Haltung führt dazu, dass der Mensch das tut, was er im Augenblick intuitiv als das Richtige erfasst. Der offene Mensch vertraut sich und seinen Erfahrungen und verlässt sich in seinen Entscheidungen auf seine Gefühle.

"Kreativität"

Offenheit und Selbstvertrauen ermöglichen dem Menschen, sein kreatives Potential zu entfalten. Flexibilität und Freiheit vom Anpassungsdruck der Kultur sind weitere Eigenschaften des kreativen Menschen.

"Solidarität"

Der so charakterisierte Mensch ist konstruktiv, vertrauenswürdig und beziehungsfähig. Sich selbst und seine Bedürfnisse akzeptierend, begegnet er seiner Umwelt frei und kooperativ.

Insgesamt ist das Verhalten des Menschen durch die Offenheit allen Erfahrungen gegenüber ausbalanciert und realistisch. Er kann in Übereinstimmung mit sich und anderen leben.

In ihrem Konzept von Lernen und Lehren unterscheidet COHN zwischen lebendigem, sinnvollem und totem, mechanischem Lernen. Unter lebendigem Lernen versteht sie ganzheitliches Lernen, Lernen, das den Menschen mit seinen Sinnen und mit seinen emotionalen und intellektuellen Bedürfnissen und in seinem Lebenszusammenhang anspricht. Um lebendiges Lernen zu ermöglichen, ist es notwendig, die Gefühlswelt, d. h. die emotionale Befindlichkeit von Lehrenden und Lernenden zu akzeptieren und in den Lernprozess mit einzubeziehen. Lebendiges Lernen ist immer bedeutungsvoll, erlebnisreich und erfahrungsbezogen und findet in der Begegnung als engagierter und anregender Prozess statt. Lebendiges Lernen entspricht einer ursprünglichen Motivation, es befriedigt Neugierde und ermöglicht schöpferisches Handeln. Lebendiges Lernen ist sinnvolles, effektives Lernen, das Freude macht.

Im Gegensatz zu lebendigem Lernen steht unlebendiges, totes Lernen. COHN versteht darunter einseitig verstandesmässiges Lernen, das routinemässiges, enzyklopädisches Aneignen von Wissen beinhaltet. Besonders die gefühlsmässige Situation der Beteiligten bleibt unberücksichtigt. Totes, aufgezwungenes und wettbewerbsorientiertes Lernen charakterisiert nach Auffassung COHNs allzu häufig die Situation in der Schule. Dies hat nicht nur zur Folge, dass Lernen keinen Spass macht, sondern auch, dass die spontane Neugier und die schöpferischen Fähigkeiten und Impulse unterdrückt werden und verkümmern.

"Ein oberflächliches Ansammeln von Fakten ohne persönlichen Bezug kann Schüler wie Lehrer gegenüber existentiell wichtigen Fragen blind werden lassen, und durch totes Lernen wichtige Zeit verschwenden" (COHN 1975, S. 168).

Demnach findet lebendiges Lernen statt, wenn es sich an den Bedürfnissen der Beteiligten orientiert und in der Interaktion geschieht.

Lebendiges Lernen, wie es dem ursprünglichen Bedürfnis des Menschen entspricht, zu ermöglichen, ist zugleich ein Versuch, das Rivalitätsprinzip in der Gesellschaft abzubauen. Hier drückt sich die Ueberzeugung COHNs von der Veränderbarkeit dieser Gesellschaft und im besonderen des Schulsystems aus. Verantwortlich für diesen, den Bedürfnissen des einzelnen nicht gerecht werden den Zustand macht COHN nicht mangelnde Bereitschaft zur Veränderung oder sogar bewusste Absicht, sondern die Schwierigkeit, Bestehendes zu verändern.

"Ich bin geneigt, diese Tatsache weniger als Manipulation politischer und ökonomischer Machtbedürfnisse einzelner Gruppen anzusehen, denn als eine generelle Unfähigkeit, sich von althergebrachten Erziehungsgedanken abzulösen" (COHN 1975, S. 152).

Veränderungen sind nach COHNs Ansicht auf der individuellen und auf der strukturellen Ebene erforderlich.

"Ich bin überzeugt, dass jede Veränderung gesellschaftlicher Ordnung, die allen Menschen Rechnung tragen soll, sowohl ökonomische als auch humanistische Reformen durchführen muss" (COHN 1975, S. 166).

Mit der TZI-Methode legt COHN einen Schwerpunkt auf humanistische Reformen. Die humane Gesinnung des einzelnen ist Voraussetzung für eine humanere Gesellschaft. Effektiver Wandel vollzieht sich in kleinen Schritten, durch Veränderungen des Individuums, in der Familie und der Schulklasse. Dahinter steht die Ueberzeugung, dass kleinste Fortschritte letztlich grosse Auswirkungen haben, dass Veränderungen im Verhalten und im Bewusstsein des einzelnen Ver-

Änderungsprozesse bei anderen auszulösen imstande sind und sich so fortsetzen.

Vordringlichste Aufgabe ist es nach COHN, solche Veränderungsprozesse beim einzelnen in Gang zu setzen. Dies geschieht durch Erziehung zu grösserer Bewusstheit, Verantwortung und Kooperationsfähigkeit. Dazu müssen wiederum Bedingungen geschaffen werden, die eine solche Erziehung ermöglichen, und die gewährleisten, dass alle Menschen optimale Entwicklungschancen haben.

4.4.3 Zielsetzungen

Die Ziele der Methode erwachsen aus den beschriebenen Elementen, Überlegungen und Grundsätzen. Die Methode will lebendiges Lernen ermöglichen und dadurch die freie Entfaltung der Persönlichkeit fördern sowie einen Beitrag zur Veränderung der Schule bzw. der Gesellschaft leisten.

Das übergreifende Ziel der TZI-Methode ist lebendiges Lernen. Lebendiges Lernen nicht nur in der Schule, sondern in allen Situationen, in denen Lernen stattfindet oder stattfinden soll. Lebendiges Lernen heisst zunächst, die Verbindung von Leben und Arbeit, von Leben und Lernen wiederherzustellen, denn Lernen ist ein vom Leben selbst geforderter Prozess. Lebendigkeit ist daher ein Merkmal von Lernen, wie es ursprünglich stattfindet.

Lebendiges Lernen soll Lern- und Wachstumsprozesse auf drei Ebenen in Gang setzen: auf der Sachebene, auf der Persönlichkeits-ebene und auf der Beziehungsebene. Entscheidend dabei ist, dass auf diesen Ebenen nicht voneinander isolierte, sondern sich gegenseitig bedingende Prozesse initiiert werden. Das heisst, die Methode

ermöglicht Sachlernen und Persönlichkeitsentwicklung in einem integrativen Prozess.

"TZI verbindet sachorientiertes Lernen mit dem Beachten gruppendynamischer Kommunikation und mit dem emotionalen Erleben des Teilnehmers. Solches Lernen wird als engagierter Erfahrungsprozess empfunden. Lernen wird als schöpferisches Verhalten möglich; die vitalen, intellektuellen und emotionalen Bedürfnisse des Individuums werden integriert" (OCKEL / WRAGE 1976, S. 81).

Die Gliederung der verschiedenen Lernziele, entsprechend den genannten drei Ebenen, soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass diese letztlich nur in einem umfassenden Prozess erreichbar sind.

Auf der Sachebene geht es um Stoffvermittlung und Lösung der zur Stofffassung und -verarbeitung gehörigen Probleme. Das Besondere dabei ist, dass der Stoff in einen direkten Bezug zur Situation des Lernenden gebracht wird, d. h. vitale, intellektuelle und emotionale Bedürfnisse des Lernenden in den Lernprozess integriert werden und dieser dadurch in seiner ganzen Persönlichkeit angesprochen wird. Dadurch wird einerseits primär motiviertes Lernen möglich und andererseits das Entdecken und Einüben neuer Verhaltensweisen beim Lernen gefördert. Dies entspricht einem Ziel der TZI-Methode, nämlich Lernen zu lernen, Lernen als schöpferisches Verhalten wiederzuentdecken.

Auf der Persönlichkeitsebene geht es um die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit, d. h. zunächst um die Sensibilisierung des Individuums gegenüber sich selbst, seinen Gefühlen, Stimmungen und Einstellungen und um das Erlernen der Fähigkeit, sich anderen mitzuteilen. Der Abbau von Angst und Abwehr tragen dazu bei, dass der einzelne in seinem Selbstvertrauen und in seinen Ich-Funktionen gestärkt wird. Dies ermöglicht ihm zunehmend, sich in seinem

"So-sein" (BAUMGARTNER 1977) zu akzeptieren. Letztlich muss der einzelne die Verantwortung für sich und sein Lernen übernehmen und sich seiner Eigenständigkeit und seiner Interdependenz mit anderen bewusst werden. Dies geschieht in der Auseinandersetzung mit dem Thema, sich selbst und den anderen Lernenden.

Auf der Beziehungsebene geht es um die Entfaltung interpersoneller Beziehungen innerhalb, aber auch ausserhalb der Lerngruppe. In der Lerngruppe werden Sensibilität und Offenheit gegenüber den anderen und ihren Problemen gefördert und Kommunikation und Kooperation geübt. Die Begegnung und der Dialog unter den Teilnehmern mit je unterschiedlichen Wertvorstellungen, Handlungsnormen, Meinungen und Haltungen begünstigen diesen Prozess.

Die TZI-Methode geht davon aus, dass die Veränderung des einzelnen und der zwischenmenschlichen Beziehungen auch grundlegende Veränderungen der Gesellschaft und damit der Institution Schule verursachen.

"Themenzentrierte Interaktion ist ein System der Gruppenführung. Seine Prinzipien sind für alle interaktionellen Gruppen anwendbar; ... (COHN 1975, S. 8).

Dem Anspruch nach ist die TZI-Methode folglich in Gruppen mit unterschiedlichster Aufgabenstellung, Zielsetzung, Grösse und Zusammensetzung der Teilnehmer anwendbar. Das heisst, die Methode ist auf keinen Anwendungsbereich und auf keinen spezifischen Adressatenkreis beschränkt.

"TZI ermöglicht:

- Lehrer zu befähigen, Sachunterricht mit Förderung der individuellen Persönlichkeit der Kinder und Studenten erzieherisch zu verbinden.
 - In Betrieben aller Art ... Leistungsnotwendigkeit und Achtung vor der Person und zwischenmenschliche Interaktion zu verbinden.
 - Sich selbst und andere so leiten zu lernen, dass heilende statt gefährdende Tendenzen im Menschen gefördert werden können ...
 - Gesellschaftlich und/ oder persönlich bedingte Illusionen zu erkennen und sich in der Interaktion mit anderen mit diesen auseinanderzusetzen und sie zu vermindern ..."
- (COHN zit. in OCKEL / WRAGE 1976, S. 80).

4. 4. 4 Gruppenverlauf

Die themenzentrierte Methode zielt darauf ab, die in der Regel unpersönlichen Erziehungs- und Kommunikationsprozesse zu personalisieren. Daher ermutigt sie die Selbstaktualisierung jedes Lernenden durch die Realisierung seines Potentials an Wahrnehmung, Gefühlen und Denken sowie durch die Verwirklichung direkter und realistischer Kommunikation mit den Mitlernenden. Diesen Interaktionen liegt ein Modell zugrunde, das im folgenden erläutert wird. Durch dieses Modell wird die Methode zu einer "besonderen Form der Gruppenarbeit, des Gruppenlernens und der Gruppenleitung" (BAUMGARTNER 1977, S. 41).

Die Gruppensituation ist durch ein vorgegebenes Kommunikationssystem in erheblichem Masse strukturiert. Diese Struktur bietet den Teilnehmern von allem Anfang an ein gewisses Mass an emotionaler Sicherheit, erspart unnötige Frustrationen und bietet der Gruppe bei der Lösung ihrer Aufgabe eine Hilfe. Die Struktur selbst ergibt

sich durch drei Faktoren, die jede Lernsituation bestimmen (vgl. COHN 1975, S. 113 ff):

"1. das Individuum in der Gruppe - das Ich, 2. die Gruppenmitglieder, die sich mit einem bestimmten Thema befassen - das Wir, 3. der Diskussionsgegenstand - der Mittelpunkt der Aufmerksamkeit" (COHN 1975, S. 113).

Die drei Faktoren Ich - Wir - Es (Thema) bilden symbolisch die Eckpunkte eines Dreiecks. Das 'Es', das Thema, kann eine Aufgabe oder ein Gesprächsgegenstand sein, mit dem sich die Gruppe befasst. Dem Thema kommt in der interaktionellen Gruppe besondere Bedeutung zu, es ist Mittelpunkt der Gruppe. Als Mittelpunkt übernimmt es gruppenbildende Funktion. Das Thema bzw. die Aufgabe setzt ein allen Gruppenmitgliedern gemeinsames Ziel, womit ein wichtiges Definitionsmerkmal der Gruppe überhaupt erfüllt ist.

Das 'Wir' ist die Gruppe aller Lernenden. "'Wir' sind alle dem 'Es' sich zuwendenden 'Ichs'" (COHN 1975, S. 114).

Das 'Ich' bezeichnet die einzelne Person in ihrer Individualität und Eigenständigkeit. "'Ich' ist die 'Es' oder 'Wir' gerichtete Person" (COHN 1975, S. 114).

Die Ausrichtung jedes einzelnen der Gruppe auf das gemeinsame Thema und auf die Mitbeteiligten bringt Interaktionsprozesse in Gang, die eine funktionale Zusammenarbeit ermöglichen, über diese aber hinausgehen. Der Gruppenverlauf ist charakterisiert durch ein wechselseitiges Aufeinanderreagieren und ein Miteinanderkommunizieren, es ist ein Prozess der Beziehungsbildung.

Die interaktionelle Gruppe ist eingebettet in eine äussere Welt, ein komplexes Umfeld, das im Modell schematisch durch eine das Inter-

aktionsdreieck einschliessende Kugel dargestellt wird. Um die Vielschichtigkeit dieses Umfeldes darzustellen, verwendet COHN auch gern die Bezeichnung 'Zwiebel'.

"Die Gruppe und die sie konstituierenden Elemente sind im Zusammenhang mit den Umweltsgegebenheiten zu sehen, unter denen die Gruppe existiert, von der persönlichen Umwelt der beteiligten Individuen über die Kultur der Bezugsgruppen und Schichten, denen sie angehören, bis zum übergreifenden sozioökonomischen System der Gesellschaft" (HEIGEL - EVERS / HEIGEL 1973, S. 251).

Die Einwirkungen äusserer, gruppenexterner Gegebenheiten auf den Gruppenverlauf manifestieren sich in verschiedener Weise und unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Intensität. Sie können die Gruppe als Ganzes oder einzelne ihrer Mitglieder beeinflussen, ihre Wirkung kann direkt oder indirekt erfolgen.

Situative Gegebenheiten, also Ort, Zeit, Räumlichkeiten u. a. , beeinflussen den Gruppenverlauf direkt. Eine ländliche Umgebung wirkt anders auf die Gruppe als eine städtische. Wochenkurse oder Wochenendveranstaltungen unterscheiden sich wesentlich hinsichtlich der Arbeits- und Freizeitgestaltungsmöglichkeiten von einem Abendkurs, der jede Woche zwei Stunden dauert. Auch Raumatmosphäre oder das Wetter können in der Gruppenstimmung ihren Niederschlag finden.

Historisch-kulturelle Gegebenheiten sowie gesellschaftliche Bedingungen wirken über die Sozialisation des einzelnen Gruppenteilnehmers auf die Normen- und Wertbildung innerhalb der Gruppe.

Individuelle Gegebenheiten betreffen in erster Linie den einzelnen, haben aber über den Interaktionsprozess auch Auswirkungen auf die ganze Gruppe und deren Verlauf. Wir können unterscheiden zwischen

der Prägung des einzelnen durch seine soziale, kulturelle und bildungsmässige Herkunft und der aktuellen Befindlichkeit des einzelnen, im besonderen seiner momentanen Motivation und Gefühlslage.

Der Globus bzw. das durch ihn repräsentierte Umfeld umfasst also auch diejenige Dimension der Aussenwelt, die "durch jeden Einzelnen in die Interaktionen der Gruppe hineingebracht wird" (KROEGER 1973, S. 173).

Der Begriff Globus ist umfassend. Es besteht daher die Gefahr, dass der Begriff sprachlich unscharf und inhaltlich vage bleibt. COHNs Definitionsversuch mag dies veranschaulichen:

"Dieses interaktionelle Ich - Wir - Es - Dreieck existiert innerhalb einer vielschichtigen ('zwiebelartigen') "Kugel" - der unmittelbaren und fernerer situativen Gegebenheiten inklusive des geographischen Raumes, der historischen Zeit und aller aus- und einstrahlenden materiellen, sozialen und transzendenten Verknüpfungen" (COHN 1975, S. 2).

Charakteristisches Merkmal der TZI-Methode ist, dass alle drei Elemente des Interaktionsdreiecks als gleichwertig behandelt und die Umweltbedingungen mitberücksichtigt werden.

"Die dynamische Balance zwischen den Anforderungen und Bedürfnissen des Individuums, der Gruppe und des Themas auf dem Hintergrund der komplexen Umweltbezüge dieser drei Faktoren ist das entscheidende Strukturelement" (SCHRAMM / VOPEL 1972, S. 106).

Entscheidend ist dieses Strukturelement deshalb, weil durch diese Balance optimale Bedingungen sowohl für jeden einzelnen wie auch für den Gruppenverlauf, als auch für die zu leistende Arbeit gegeben sind. Dieses Gleichgewicht zwischen Ich - Wir - Es ist kein statisches, sondern ein fließendes. Es bezeichnet niemals einen

unveränderlichen Zustand, sondern einen Prozess, in dessen Verlauf sich Gleichgewicht und Ungleichgewicht immer von neuem auflösen.

"Ein völliges Ich - Wir - Es - Gleichgewicht in einer einzelnen Situation zu erreichen, ist weder immer möglich, noch notwendig. Wichtig ist, dass positive Bewertung der Gleichgewichtigkeit innerhalb der Struktur und der balancierende Verlauf der Gruppe als richtunggebend erhalten bleiben und sich im Laufe der Serie auch zeitlich erfüllen" (COHN 1975, S. 212).

Die Balance zwischen Ich - Wir - Es ist immer wieder bewusst und neu anzustreben. Es ist eine wichtige Aufgabe der Gruppe und im besonderen des Leiters (vgl. 4. 4. 6).

"Es ist die Aufgabe jeder interaktionellen Gruppe, ihre eigene Gemeinschaft (Wir), die einzelne Person (Ich) und ihr Thema (Es) gleich wichtig zu nehmen und innerhalb der gegebenen und veränderbaren Bedingungen die optimale Balance aller Wichtigkeiten herzustellen" (COHN 1975, S. 173).

Ungleichgewicht entsteht durch die Vernachlässigung bzw. Nichtbeachtung eines Strukturelementes. Sei es, dass die Gruppe zu stark vom Thema abkommt, sei es, dass der einzelne mit seinen Bedürfnissen zu kurz kommt, oder dass der Prozess innerhalb der Gruppe zu wenig berücksichtigt wird. Die Balance wird durch die Betonung der jeweils nicht oder zuwenig beachteten Dimension wieder hergestellt. Dies ist vorerst die Aufgabe des Leiters, zunehmend aber auch der Gruppe selber. Als Hilfen in diesem Prozess dienen auch die TZI-Postulate und Regeln (vgl. 4. 4. 5).

"Der Leiter ist der Hüter der Balance zwischen Ich-, Wir- und Es-Phasen. Die Betonung durch Aufmerksamkeit für diesen oder jenen Faktor ist ein fließender Prozess, der durch das wechselnde Interesse der Gruppe und ihrer äusseren Gegebenheiten mitbestimmt ist" (COHN 1975, S. 175).

4. 4. 5 Techniken

COHN unterscheidet drei Axiome, die als Grundlage des TZI-Systems gelten. Von ihnen sind zwei Postulate abgeleitet. Diese sind "Mittel zur Bewusstmachung der Axiome" (COHN 1975, S. 123). Die Postulate stellen eine beständige Aufforderung bzw. Forderung dar, sich der in den Axiomen zum Ausdruck gebrachten existentiellen Gegebenheiten bewusst zu sein. Sie sind "Klarstellungen existentieller Phänomene ... und nicht auswechselbare Spielregeln" (1975, S. 123).

"Sei dein eigener Chairman, der Chairman deiner selbst.
Das bedeutet:

- a) Sei dir deiner inneren Gegebenheiten und deiner Umwelt bewusst.
- b) Nimm jede Situation als Angebot für deine Entscheidungen. Nimm und gib wie du es verantwortlich für dich selbst und andere willst" (COHN 1975, S. 120).

Das Chairman-Postulat drückt zweierlei aus: Jeder kann und jeder muss sein eigener Chairman sein. Darin ist das Vertrauen in den Menschen und seine Fähigkeiten ausgedrückt und die Lebensaufgabe des Menschen gestellt.

COHN führt diese Regel jeweils zu Beginn einer TZI-Gruppe etwa folgendermassen ein:

"Sei dein eigener Chairman, sei der verantwortliche Leiter deiner selbst in dieser Gruppe. Sprich oder sprich nicht, wie du es für richtig und wichtig hältst. Gib anderen, was dir wichtig ist zu geben, versuche zu bekommen, zu nehmen, was du willst in bezug auf unser Thema. Sieh unser Thema von deiner eigenen Warte, und wenn du nicht beim Thema bleiben kannst, und dir etwas anderes sehr viel wichtiger ist, sage es. Ich werde das gleiche tun" (COHN 1974, S. 151).

"Sein eigener Chairman sein" heisst, für sich selber, für sein Verhalten und Lernen die volle Verantwortung übernehmen. Dies setzt als erstes Offenheit und Sensibilität gegenüber den eigenen Bedürfnissen und Empfindungen voraus. Der Chairman nimmt bewusst wahr, was in ihm vorgeht. Er akzeptiert sich, wie er ist, was die Wünsche, sich zu verändern, miteinschliesst. Es schliesst auch das Erkennen und Anerkennen der eigenen Möglichkeiten und Grenzen mit ein.

"Mein eigener Chairman sein bedeutet also, meine Möglichkeiten und Grenzen als menschliches Wesen zu begreifen und zu verfolgen ..." (COHN 1974, S. 152).

Die menschlichen Grenzen können psychologischer und / oder physischer Art sein. Jeder ist z. B. abhängig von den physiologischen Bedingungen seines Körpers und dessen Bedürfnissen. Hunger, Müdigkeit, Sexualität u. a. sind existentielle Bedürfnisse, die Beachtung und Befriedigung verlangen. Keiner kann auf die Dauer Bedürfnisse in sich übergehen. Das bedeutet nichts anderes, als dass der Körper die Grundlage für das Chairman-Sein bildet.

Ebenso fordert das Postulat auf, auch nach aussen Kontakt aufzunehmen, äussere Gegebenheiten wahrzunehmen und den anderen zu respektieren. Das Chairman-Prinzip entlastet den einzelnen in keiner Weise von der Verantwortung gegenüber dem anderen und der Umwelt, wenn dies auch nicht gleichbedeutend ist mit Verantwortung für den anderen übernehmen.

Weiter erfordert das Chairman-Postulat Entscheidungsfähigkeit. Leitfaden für richtige Entscheidungen sind bewusste Wahrnehmungen. Der Chairman muss unter Berücksichtigung innerer und äusse-

rer Gegebenheiten entscheiden, was er will und was er tut. Es ist seine Aufgabe, eine Synthese zu finden zwischen den eigenen Wünschen und Antrieben und denjenigen der anderen. Es ist ein Appell an jeden einzelnen:

"dass er weder blind tun soll, was er gerade möchte, weil ihm so zumute ist, noch dass er unterwürfig ein äusseres oder inneres irrationales Soll befriedigen muss, ein Appell an die menschliche Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen ..." (COHN 1974, S. 153).

Das Chairman-Postulat verlangt demnach Eigenverantwortung. Verantwortung für sich übernehmen heisst, seine Gefühle, Gedanken, Träume, Äusserungen und Handlungen akzeptieren. Es bedeutet, für sich selbst als Ganzheit einzustehen, sich den anderen und der Umwelt zu stellen. Der Chairman wird den vorhandenen Freiraum wahrnehmen, ausnützen und erweitern. Er wird sich nicht unnötig einschränken und von anderen bestimmen lassen. Je mehr der Chairman verantwortlich für sich selber ist, desto weniger wird er durch andere bestimmt, ist er von anderen abhängig.

"Beachte Hindernisse auf deinem Weg, deine eigenen und die von anderen. Störungen haben Vorrang (ohne ihre Lösung wird Wachstum erschwert oder verhindert)" (COHN 1975, S. 120).

Auch dieses zweite Postulat ist in seiner Konsequenz nicht weniger radikal als das erste, in dem es implizit enthalten ist. Es spricht eine im allgemeinen tabuisierte Tatsache offen aus und bietet ausserdem eine Alternative zur üblichen Einstellung gegenüber Störungen an.

"Störungen fragen nicht nach Erlaubnis, sie sind da; als Schmerz, als Freude, als Angst, als Zerstretheit; die Frage ist nur, wie man sie bewältigt" (COHN 1974, S. 153).

Anstatt nun Störungen weiterhin zu ignorieren und zu unterdrücken, wie dies häufig der Fall ist, sollen Störungen aufgenommen und als Thema soweit bearbeitet werden, als sie den Lern- oder Arbeitsprozess stören. COHN führt die "Störungsregel" in einer entsprechenden Situation etwa folgendermassen ein:

"Störungen, Spannungen, leidenschaftliche Gefühle haben den Vorrang. Sie haben den Vorrang, wenn du beim besten Willen nicht imstande bist, dem zu folgen, was in der Gruppe vorgeht - wenn du gelangweilt, gespannt oder zerstreut bist, oder du nicht den besten Willen hast. Dann sag es bitte. Damit kannst du dir helfen, das, was dich beschäftigt, zu bewältigen. Und du hilfst der Gruppe, dich wiederzufinden. Es ist unmenschlich, tiefen Schmerz und helle Freude zu unterdrücken, wenn eine Mitteilung für dich sehr wichtig ist" (COHN 1974, S. 153).

Das Postulat bekräftigt die Bereitschaft, alle Gefühle und Gedanken ernst zu nehmen, auch solche, die den gradlinigen Ablauf eines Programms stören oder die nicht direkt zur Arbeit gehören. Letztlich ist das die konsequente Weiterführung der Chairman-Regel.

Nachdem wir die beiden Postulate der TZI-Methode ausführlich besprochen haben, sollen im folgenden die Regeln eher summarisch erörtert werden. Legitimation der Regeln ist ihre Funktion, die Daseinspostulate zu unterstützen.

"Regeln sind Hilfestellungen, die der Verwirklichung der Postulate dienen und erfahrungsgemäss in interaktionellen Gruppen nützlich sind. Sie sind jedoch keine absoluten Grössen" (COHN 1974, S. 159).

"1. Vertritt dich selbst in deinen Aussagen; sprich per 'Ich' und nicht per 'Wir' oder per 'Man'" (COHN 1974, S. 156).

Durch verallgemeinerte oder unpersönliche Wendungen wird eine persönliche Aussage vermieden. Die eigene Erfahrung, Meinung

oder das persönliche Verständnis einer Sache soll nicht hinter einer vorgeschobenen öffentlichen Meinung versteckt werden. Das heisst, für sich und sein Tun und Denken Verantwortung übernehmen.

"2. Wenn du eine Frage stellst, sage warum du fragst und was deine Frage für dich bedeutet. Sage dich selbst aus und vermeide das Interview" (COHN 1974, S. 156).

Fragen können ein Bedürfnis nach Information, die wichtig für das Verständnis einer Sache ist, ausdrücken. Oft enthalten Fragen jedoch eine verhüllte Aussage, oder es versteckt sich hinter ihnen Angst und Unsicherheit, eine persönliche Meinung zu äussern. Die Mitteilung persönlicher Erfahrungen und Ideen oder die Erklärung für eine Frage geben dem Angesprochenen Freiraum.

"3. Sei authentisch und selektiv in deinen Kommunikationen. Mach dir bewusst, was du denkst und fühlst, und wähle, was du sagst und tust" (COHN 1974, S. 156).

Diese Regel ist äusserst anspruchsvoll, soll sie konsequent befolgt werden. Sie verbietet jede Anpassung an unreflektierte Normen und Konformitäten und macht dem einzelnen bewusst, dass letztlich die Entscheidung und die Verantwortung für sein Verhalten bei ihm liegt.

"4. Halte dich mit Interpretationen von anderen so lange wie möglich zurück. Sprich stattdessen deine persönlichen Reaktionen aus" (COHN 1974, S. 157).

Interpretationen können zwar richtig und angebracht sein; sie gehören jedoch nach Ansicht der TZI zu den Aufgaben eines Therapeuten und nicht zu denjenigen von Gruppenmitgliedern. Interpretationen rufen sehr leicht Abwehrreaktionen und Verteidigungsmechanismen hervor, was wenig beiträgt zu Einsichten und Veränderungen. Per-

sönliche Reaktionen hingegen legen den Angesprochenen nicht fest und provozieren dennoch Reflexion und Interaktion.

"5. Sei zurückhaltend mit Verallgemeinerungen" (COHN 1974, S. 157).

Verallgemeinerungen wirken oft wie Zusammenfassungen. Sie unterbrechen meistens den Gruppenprozess. Sie sind angebracht zum Abschluss eines Themas.

"6. Wenn du etwas über das Benehmen oder die Charakteristik eines anderen Teilnehmers aussagst, sage auch, was es dir bedeutet, dass er so ist, wie er ist, d. h. wie du ihn siehst" (COHN 1974, S. 157).

Sowohl Lob als auch Kritik sollen so mitgeteilt werden, dass der subjektive Gehalt der Aussage und die persönliche Betroffenheit des Sprechers spürbar werden. Die Mitteilung wird dadurch persönlicher und relativierbar. Diese Regel setzt wichtige Voraussetzungen für fruchtbares Feedback.

"7. Seitengespräche haben Vorrang. Sie stören und sind meist wichtig. Sie würden nicht geschehen, wenn sie nicht wichtig wären" (COHN 1974, S. 157).

In Ergänzung zum Störungs-Postulat ermöglicht diese Regel, abwesende Teilnehmer wieder in den Gruppenprozess zu integrieren. Die Grundintention dabei ist, anstatt Seitengespräche zu verbieten, sie überflüssig zu machen, indem sie in den Prozess einbezogen werden.

"8. Nur einer zur gleichen Zeit, bitte" (COHN 1974, S. 158).

Die Begründung dieser Regel liegt darin, dass nur wenige Menschen gleichzeitig mehr als eine Äußerung voll aufnehmen und verarbeiten können.

"9. Wenn mehr als einer gleichzeitig sprechen will, verständigt euch in Stichworten, über was ihr zu sprechen beabsichtigt" (COHN 1974, S. 158).

Mit Hilfe dieser Regel kann die Reihenfolge der Sprecher bestimmt werden, wobei die Kriterien nicht festgelegt sind. Die Klärung ermöglicht einen Ueberblick über vorhandene Gesprächsthemen und verhindert, dass allein das Durchsetzungsvermögen des einzelnen darüber entscheidet, wer wann spricht.

"10. Beobachte Signale aus deiner Körpersphäre und beachte Signale dieser Art bei den anderen Teilnehmern. (Diese Regel ist ein Gegengewicht gegen die kulturell bedingte Vernachlässigung unserer Körper- und Gefühlswahrnehmung.)" (COHN 1975, S. 116).

Diese Regel regt dazu an, auf Mitteilungen des Körpers zu achten, dessen Sprache verstehen zu lernen. Herzklopfen, stockender Atem, kalte Füße sind solche Mitteilungen des Körpers, die jeder für sich selbst deuten lernen muss.

Nach den vorangegangenen Ausführungen sei hier noch einmal betont, dass für COHN das Entscheidende bei den Regeln ist, dass sie im Sinne der Postulate ausgewählt, formuliert und angewandt werden.

4. 4. 6 Leiterverhalten

Der persönlichen Reife und Integrität des Leiters kommt in der TZI-Methode eine zentrale Bedeutung zu.

"Die Persönlichkeit und Fähigkeit des Gruppenleiters sind natürlich ebenso wichtig wie seine Technik. Keine Methode ersetzt persönliche Wärme, Toleranz und positive Einstellung zum Menschen" (COHN 1975, S. 114).

Dazu kommt, dass allen Verfahren der humanistischen Psychologie gemeinsam ist, dass der Therapeut oder Lehrer nicht als neutraler oder dirigierender, sondern als partizipierender, sich selbst als Person am Geschehen einbringender, Leiter teilnimmt.

Der Leiter ist also zunächst Mitglied der Gruppe, d. h. er beteiligt sich am Geschehen in der Gruppe wie die übrigen Mitglieder, und in seinem Verhalten richtet er sich nach den Postulaten und Regeln. Zusätzlich übernimmt der Leiter bestimmte Führungsfunktionen.

"Ich bin als Leiter ein Teilnehmer wie ihr. Und ich bin führend. Ich bin der Chairman meiner selbst und der 'Chairman der Gruppe'" (COHN 1975, S. 189).

Dem partizipierenden Leiter kommt nach Ansicht KIELHOLZ' (1975) weder ein höherer Status zu, noch verfügt er über mehr Macht als die übrigen Teilnehmer. Daraus wird abgeleitet, dass der partizipierende Leiter nicht allein verantwortlich für die Arbeit der Gruppe ist. Dies mag zwar einer Erwartung an den Gruppenleiter sowie sozialpsychologischen Kenntnissen aus dem Bereich der Gruppendynamik widersprechen, wird aber direkt aus dem Chairman-Postulat abgeleitet.

Die optimale Erfüllung der Leiteraufgaben erfordern vom Leiter bestimmte Einstellungen und Haltungen. In erster Linie bedarf es der positiven Wertschätzung des Lernenden, der Echtheit und Spontaneität. Die gewünschten Einstellungen und Haltungen sollen im folgenden in Anlehnung an VOPEL (1972) referiert werden, um dann die einzelnen Aufgaben des Leiters darzustellen.

Ein wesentliches Leitermerkmal ist Authentizität.

"Mit Authentizität (Echtheit) ist möglicherweise eine der wichtigsten Einstellungen des Gruppenleiters angesprochen. Das bedeutet, dass der Gruppenleiter in seiner Beziehung zu den lernenden Gruppenmitgliedern er selbst ist, ohne eine Fassade zu präsentieren, hinter der sich andere als die gezeigten Eigenschaften und Haltungen verbergen" (VOPEL 1972, S. 18).

Echtheit setzt das Wahrnehmen und Akzeptieren eigener Gefühle und Gedanken voraus und schliesst die Fähigkeit, dieselben auszudrücken, mit ein. Mit "selektiver Authentizität" (COHN 1975, S. 125) wird ausgedrückt, dass es zudem einer Selektion der Aussagen bedarf. Nicht alles, was echt ist, soll gesagt werden, aber alles, was gesagt wird, soll echt sein.

"Der teilnehmende Leiter wird nicht unbedingt alles sagen, was er denkt und beobachtet - ebenso wie jedes Gruppenmitglied darüber entscheidet, was es sagen möchte -, aber was er sagt, ist echt und direkt" (KROEGER 1973, S. 166).

Der Leiter wählt seine Aussagen aus, wobei Takt und Verantwortungsgefühl für die Partner die Grenzen der Offenheit bestimmen.

Eine weitere wichtige Eigenschaft bzw. Fähigkeit des TZI-Leiters ist Empathie. Gemeint ist damit die Fähigkeit, die Reaktionen, Handlungsweisen, Auffassungen etc. anderer von deren Voraussetzung her zu verstehen.

Empathie ist demnach die Fähigkeit, sich in einen anderen Menschen hineinzusetzen, sich in den anderen einzufühlen, ohne sich selber zu verlieren. Deshalb setzt Empathie persönliche Reife und Eigenständigkeit voraus.

Zur gewünschten Grundhaltung des Leiters gehört auch positive Wertschätzung und Vertrauen. Gemeint ist damit die Akzeptierung des anderen als einer unabhängigen Persönlichkeit, die ihre eigenen Rechte hat. Verbunden damit ist die Ueberzeugung, dass der andere grundsätzlich Vertrauen verdient. Diese positive Wertschätzung kommt auch störenden oder gestörten Teilnehmern zu, d. h. die Wertschätzung gilt nicht bestimmten gewünschten Verhaltensweisen, sondern dem Teilnehmer selbst. Diese Grundhaltung stärkt das Vertrauen der Teilnehmer in sich selbst, was wiederum eine wichtige Voraussetzung für schöpferisches Lernen ist.

Das vom TZI-Leiter erwartete offene und spontane Verhalten gegenüber den Teilnehmern ist ihm aus der bisher geschilderten Grundhaltung heraus möglich. Offenheit setzt Vertrauen in sich und den anderen und Selbstakzeptierung voraus. Spontaneität beruht auf der Bereitschaft, mit anderen frei zu kommunizieren. Grenzen der Spontaneität sind durch die Rücksichtnahme auf den anderen gesetzt.

Auf dem Hintergrund dieser Haltungen und Einstellungen kann der Leiter in der Gruppe bestimmte Führungsaufgaben übernehmen. Er übernimmt strukturelle und organisatorische Leitungsfunktionen und entlastet dadurch die übrigen Teilnehmer. Diese Funktionen sind jedoch keineswegs an eine Person oder eine Rolle in der Gruppe gebunden. Mit zunehmender Erfahrung der Gruppe können und sollen Leitungsaufgaben auch von allen Teilnehmern übernommen werden.

Die globale Aufgabe des TZI-Leiters ist es, lebendiges Lernen zu ermöglichen und die nötigen Voraussetzungen dafür zu schaffen.

"Nach dem Prinzip des Living-Learning besteht die Funktion des Didaktikers darin, Lernen als schöpferisches Verhalten zu ermöglichen" (VOPEL 1972, S. 2).

Eine wichtige Voraussetzung ist ein geeignetes, akzeptierendes Arbeitsklima. Dieses schafft der Gruppenleiter zum einen durch sein persönliches modellhaftes Verhalten, zum anderen dadurch, dass er offene Kommunikation und Vertrauen in der Gruppe fördert. Weitere Aufgaben sind, die Balance im Interaktionsprozess zu halten, auf die Einhaltung der Regeln zu achten und die thematische Arbeit zu planen und zu strukturieren.

Für die skizzierten Aufgaben stehen dem TZI-Leiter prinzipiell die verschiedensten Techniken und Uebungen zur Verfügung, die der Grundhaltung der TZI-Methode nicht widersprechen. Besonders geeignet sind Gestalttechniken und Kommunikationsübungen.

Entscheidend für den Erfolg jeder Intervention des Leiters und jeder Uebung ist, dass sie jeweils der Situation angemessen ist, dass der Zeitpunkt richtig gewählt wird und dass der Auswertung genügend Raum und Sorgfalt zukommt.

Um diesen Erwartungen und Anforderungen, die an den Leiter gestellt werden, zu genügen, bedarf es einer gründlichen Ausbildung in der TZI-Methode. Dies kann nicht allein durch intellektuelles Aneignen geschehen, sondern erfordert Eigenerfahrung, Praxis und Kontrolle.

4.5 Kritische Betrachtungen zur themenzentrierten Interaktion hinsichtlich der Beratungsziele

Im herkömmlichen Unterricht überwiegt die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten im kognitiven Bereich. Die Unterrichtsgestaltung

orientiert sich primär am Stoffplan und wenig an der Person des Lernenden bzw. des Lehrenden. Die Persönlichkeit des Lernenden mit dem spezifischen Problembewusstsein, den Bedürfnissen und Hemmungen und der momentanen Befindlichkeit wird missachtet und vernachlässigt.

Die TZI-Methode mit der Zielsetzung des lebendigen Lernens lässt sich als Versuch verstehen, dieses Ungleichgewicht zu beheben. Mittels Individualisierung und Betonung der emotionalen und prozessualen Aspekte des Lernens soll die gesamte Persönlichkeit des Lernenden im Lernprozess berücksichtigt und erfasst werden. Indem die Person ernst genommen wird, ist das Primat des Stoffes in Frage gestellt.

In dieser Absicht versucht die TZI-Methode, einen Ansatz zur Veränderung und Verbesserung des Unterrichtes anzubieten. Obwohl unsere agogischen Beratungsgruppen nicht direkt am Unterricht ansetzen, denken wir, dass eine angewandte Beratungsmethode auch Auswirkungen im sozialen Kontext der Teilnehmer hat. Es ist deshalb erforderlich, neben allgemeinen Kritikpunkten auch einige Betrachtungen zum Verhältnis von TZI und Institutionen anzufügen.

Der auf die Persönlichkeit zentrierte Ansatz der TZI-Methode erschwert die Reflexion und die Veränderung struktureller Gegebenheiten. Diese Haltung ist dadurch charakterisiert, dass sie sich am einzelnen Individuum und dessen Bedürfnissen orientiert und in die Entwicklungs- und Entfaltungsfähigkeit des einzelnen Menschen Vertrauen setzt. Durch die Förderung der Persönlichkeit sollen die zwischenmenschlichen Beziehungen verbessert und die Gesellschaft humanisiert werden. Diese Haltung findet im Menschenbild der TZI-Methode sowie in den Axiomen, Postulaten und Regeln ihren Ausdruck.

Kritik drängt sich unter verschiedenen Aspekten auf:

Die individualisierende Betrachtungsweise erschwert die Reflexion struktureller Bedingungen und institutioneller Gegebenheiten sowie deren Auswirkungen auf die soziale Interaktion. In der agogischen Beratung nach unserem Konzept ist es aber wichtig, die Strukturen in ihrer Bedeutung zu erkennen. Werden sie ausgeklammert, findet auch keine Auseinandersetzung oder Veränderung statt. "Die Grenzen der Erkenntnis bestimmen die Grenzen der Handlungsfähigkeit" (BAUMGARTNER 1977, S. 109).

Die Individuen werden von der TZI-Methode kaum in ihrer Rolle, in ihrem strukturellen Kontext erfasst. Erwartungen und Anforderungen an die Person als Rollenträger im sozialen Feld werden nur wenig berücksichtigt. Es geschieht dies in der Methodenbeschreibung beim "Globus", einer Dimension, die u. E. von COHN (1972, S. 2) bis heute konzeptuell wie auch praktisch vernachlässigt wurde. Einseitig fördert die TZI-Methode statt dessen die Sensibilisierung des einzelnen durch die Betonung der Selbstwahrnehmung und durch das Mitteilen von Gefühlen und persönlichen Erfahrungen. Die Entwicklung individueller Sensibilität, unter ungenügender Berücksichtigung der strukturellen Gegebenheiten, in denen das Individuum steht, trägt die Gefahr der Vereinzelung und Schwächung des einzelnen Teilnehmers in sich. Solidarisierungsprozesse, die zur Veränderung struktureller Bedingungen eine wichtige Voraussetzung bilden, werden dadurch erschwert.

Die TZI-Methode bietet Möglichkeiten zur Lösung resp. Bearbeitung von persönlichen Konflikten. Strukturell bedingte Konflikte lassen sich jedoch mit diesem personalisierenden Ansatz kaum erfassen.

Im Bereich der Schule kann dies z. B. dazu führen, dass Konflikte im Umgang mit Behörden, Kollegen und Eltern nur als individuelle Probleme interpretiert werden und die Abhängigkeit von soziostrukturellen Bedingungen übersehen wird. Dies birgt die Gefahr in sich, dass entweder Strukturen und Grenzen nicht reflektiert und kritisiert, oder aber verharmlost werden.

Durch die Partizipation des Leiters will TZI die Autonomie der Teilnehmer fördern, Abhängigkeiten vom Leiter lösen und die Uebertragungen reduzieren. Abgesehen davon, dass mit der Aktivität des Leiters oft eine starke Leiterzentriertheit der Gruppenteilnehmer einhergeht (BATTEGAY 1975, S. 53), ist hier auch einzuwenden, dass eine prinzipielle Gleichsetzung des Leiters mit den Teilnehmern einer Ausblendung des Rollenanteils seines Verhaltens gleichkommt. In der Wahrnehmung des Teilnehmers einer durchschnittlichen Beratungsgruppe unterscheidet sich der Leiter nicht nur durch seinen Erfahrungsvorsprung und seine Funktion von den übrigen Teilnehmern, sondern unabhängig von seinem Wollen kommt diesem ein besonderer Status zu, der schon allein durch seine Anstellung gegeben ist. Der Versuch des Leiters, sich in gleichem Masse wie die übrigen Teilnehmer in die Gruppe zu integrieren, bedeutet, dass er seine besondere Position und den damit verbundenen Einfluss auf die Gruppe ausblendet und dadurch Gefahr läuft, den Teilnehmern die Auseinandersetzung mit ihm zu verunmöglichen. Die Unabhängigkeit einer Gruppe basiert auf der Entwicklung interner Autoritätsstrukturen, wobei die Mitglieder mit der Zeit Leitungsfunktionen übernehmen. Dies setzt voraus, dass die Rolle des Leiters von den Teilnehmern reflektiert, diskutiert und definiert wird. Auch das Einbringen von Mitbestimmung, garantiert durch die TZI-Regeln zu Beginn einer Gruppe, beschleunigt

nigt u. E. die Emanzipation der Teilnehmer nicht. Eher wird dadurch die Auseinandersetzung mit realen Machträgern verzögert. Die Partizipation des Leiters und personalisierende Konfliktlösungsstrategien tragen also eher zur Verzögerung als zur Beschleunigung von Emanzipationsprozessen bei.

Einige wichtige Gedanken betreffen die Gefahr des Missbrauchs von Postulaten und Regeln in der TZI-Methode. Grundsätzlich sind alle Regeln der Gefahr des Missbrauchs ausgesetzt. Hinzu kommt bei der TZI-Methode als wichtige weitere potentielle Ursache, dass der Leiter primär der Hüter der Methode und der Balance ist, d. h. in Gruppen, die nicht die TZI-Methode zum Thema haben, sind meist Teilnehmer, die ihre Verantwortung aus Unkenntnis nicht selbst übernehmen können und so in der Anfangsphase auf die Leiterfähigkeiten angewiesen sind. Es sei hier vermerkt, dass wir in keiner Weise TZI-Leitern generell die Absicht des Missbrauchs der Regeln unterstellen wollen, hingegen sei darauf verwiesen, dass die Regeln sowohl als Hilfe für den Teilnehmer wie auch als Kontrollinstrument des Leiters eingesetzt werden können.

Innerhalb des sozialen Feldes Schule können wir nicht voraussetzen, dass Teilnehmer an Beratungsgruppen bereit sind, sich die anspruchsvollen individuellen und sozialen Verhaltensweisen, wie sie die TZI-Methode fordert, anzueignen. Wir wollen deshalb einige Überlegungen zur Anwendbarkeit der TZI-Methode in der Praxisberatung anfügen, die helfen können, die vorausgegangenen kritischen Betrachtungen zu relativieren.

Erfolge mit der TZI-Methode sind u. E. zu erwarten, wenn sie praktiziert werden kann, d. h. wenn eine Gruppe zusammen ist, die sich die Hilfen der Methode schon zunutze machen will. Dies geschieht in

der Regel, wenn Gruppen irgendwo zusammenkommen, um die Methode zu erleben und zu erlernen.

Beschwerlicher Alltag ist es, mit Gruppen zu arbeiten, die diese Voraussetzungen nicht teilen; die zu einem ganz anderen Zweck zusammenkommen, etwa zur Praxisberatung, wo nur kurze Zeiteinheiten zur Verfügung stehen. Schlägt nun der Leiter oder Berater vor, nach der TZI-Methode vorzugehen, kann es geschehen, dass schon die Ankündigung des Vorhabens Widerstand erzeugt. Die Teilnehmer fühlen sich durch die Ankündigung einer Methode oft in die Lage derer versetzt, die nun "behandelt" werden sollen. Vorurteile, die sich mit dieser Art Arbeit, zu Recht oder Unrecht, verbinden, wirken mit. Die Ankündigung erweckt Angst, und die Bemerkung, statt Frustration sei in dieser Gruppenmethode gerade ein positives Klima und die Hilfe des Themas vorgesehen, führt nicht selten zu endlosen Fragen über die Methode statt zu Erfahrungen mit der gewünschten Kommunikation.

Die Praxis zeigt es immer wieder: wenn eine Gruppe so weit ist, dass sie mit Hilfe der Methode arbeiten möchte, dann ist die Hauptarbeit der Gruppenkonstituierung und der Partizipation der Mitglieder schon geschehen, dann ist das Vertrauen gewonnen, Angst und Misstrauen sind zum grössten Teil abgebaut.

Die Methode kann darum als Ganze am Anfang kaum verwendet werden. Hier liegt der Grund dafür, dass, wer die Methode kennt, sie noch nicht handhaben kann. Sie dient dann eher dem Gruppenleiter, der sich an ihr unter Berufung auf die Regeln festhalten möchte, als der Gruppe.

Dies zeigt, dass der Leiter, um die TZI-Methode in Gruppen handhaben zu können, eine gründliche Ausbildung braucht, und dass Erfolg oder Misserfolg von TZI in Beratungsgruppen stark von der personalen Kompetenz des Leiters abhängt. Trotzdem kann die TZI-Methode von Beginn an hilfreich sein, nämlich dann, wenn der Leiter mit einer neuen, sensiblen und offenen Haltung seine Gruppe beginnt. Er kann so durch das eigene, modellhafte Verhalten zu neuen Formen des gemeinsamen Umgangs auffordern. So wird die Methode von Anfang an in der Praxis eine Einstellungs- und Wahrnehmungsschulung gegenüber allen Faktoren im Lernvorgang.

Zusammenfassend ist u. E. die TZI-Methode als Beratungsmethode innerhalb der agogischen Praxisberatung anwendbar. Die kritischen Betrachtungen haben jedoch aufgezeigt, dass der Berater eine grundlegende Ausbildung haben muss, da zu Beginn der Beratung seiner Person sehr grosse Bedeutung zukommt. Bei ungenügender Erfahrung des Beraters kann das Anwenden der TZI-Methode neben funktionalen Aspekten auch Dysfunktionalitäten zeigen. So kann z. B. die Emanzipation der Gruppe sowie die Auseinandersetzung mit strukturellen Gegebenheiten im Sozialsystem vom Leiter verzögert oder gar verhindert werden.

5 IMPLIKATIONEN FÜR DIE DURCHFÜHRUNG VON GRUPPENBERATUNG IM SOZIALEN FELD SCHULE

5.1 Vorbemerkungen

Nachdem wir die zentralen Erkenntnisse der agogischen Praxisberatung (Kapitel 3) sowie die beiden möglichen Beratungsmethoden (Kapitel 4) vorgestellt und diskutiert haben, versuchen wir als Konsequenz, die Diskussionsergebnisse als Elemente in ein Modell für Gruppenberatung im sozialen Feld Schule einfließen zu lassen. Das Hauptziel ist dabei nicht die Darstellung eines in sich geschlossenen Beratungsmodells, sondern ein möglichst breiter Katalog von Zielen, Forderungen, Grundsätzen und Merkmalen, an dem sich Gruppenberatung orientieren kann. Der Katalog versucht, der Schulrealität (Kapitel 2) insofern Rechnung zu tragen, als bei der Auswahl der einzelnen Elemente bereits die Realisierungsprobleme mit einbezogen werden.

Die einzelnen Elemente der Praxisberatung werden von Forderungen abgeleitet, die ihrerseits innerhalb eines Bezugsrahmens übereinstimmen. Dieser Bezugsrahmen, der Metaziele enthält, entspricht der Auffassung des Verfassers ¹⁾ und will ein Diskussionsbeitrag zur Schulinnovation sein.

1) Agogische Praxisberatung wird im Rahmen des Projekts "Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie" im Kanton Zürich als Innovationselement eingesetzt. Ihre Metaziele entsprechen deshalb mit wenigen Abweichungen den Zielen des übergeordneten Innovationsprojektes (vgl. KUENDIG 1979). Der Verfasser ist Mitglied der Projektgruppe und weiss seine persönliche Meinung in den vorliegenden Zielsetzungen vollumfänglich vertreten.

Dem Verständnis von Beratung, das dieser Arbeit zugrunde liegt, widerspricht es, die Beratungsziele ohne Mitwirkung des Klientensystems (vgl. 3.4) festzulegen. Ebenso impliziert ein agogisches Beratungskonzept, dass der Berater selbst ein ganz bestimmtes Bild von Zusammenarbeit im sozialen Feld Schule besitzt. Die nachfolgenden Forderungen und die daran anschliessenden Zielformulierungen machen unsere Vorstellungen transparent.

5.2 Ziele der Praxisberatung als Innovationsbeitrag im sozialen Feld Schule

5.2.1 Allgemeine Forderungen

Praxisberatung im hier skizzierten Sinn versteht sich als jener Teil der Schulreform, der sich mit den Beziehungsaspekten im sozialen Feld Schule befasst. Wichtig ist deshalb die Einordnung von Gruppenberatung in einige uns wichtig erscheinende Metaziele bzw. Forderungen.

5.2.1.1 Humanisierung der Schule

Hinter dem Begriff der Humanisierung steht eine umfassende Forderung, die sich nicht ausschliesslich auf den Bereich der organisatorischen Schulwirklichkeit bezieht. Vielmehr liegt darin eine Herausforderung, die Aufgaben für alle am Erziehungsprozess Beteiligten vorsieht. Diese Aufgaben beziehen sich auf die Gestaltung des schulischen Lebens, welches den Eigenarten der Menschen genügend Rechnung tragen sollte und welches Ängste, Schwächen, Nöte und Konflikte aller Beteiligten mit einzuschliessen hat. Die humanisierte Schule

gestaltet eine Schulwirklichkeit, die der Eigenart aller Menschen, ihrer je spezifischen Konstitution, den Prozessen ihrer Entwicklung, ihrer Selbstverwirklichung und Selbstbehauptung entspricht. Sie trägt sowohl der Vervollkommnung als auch der Begrenzung der geistigen, seelischen und körperlichen Fähigkeiten der Menschen Rechnung.

In der humanisierten Schule wird immer wieder über die anthropologischen Grundfragen der Selbstverwirklichung des Menschen nachgedacht, wobei in diesen Prozess alle Beteiligten einbezogen sind. Die Schulgestaltung sieht die für das Nachdenken notwendigen Freiräume vor.

In der humanisierten Schule macht sich auch das Bedürfnis nach demokratischer Teilhabe und Betätigung der Beteiligten bemerkbar. Demokratisierung, von LEWIN als Prozess der Verringerung gesellschaftlicher Machtunterschiede umschrieben, kann für die Schule nur heissen, spezifische Partizipations- und Mitbestimmungsformen durch umfassende Lernprozesse zu entwickeln. Echte Demokratie kann letztlich nur durch die an der Schule selbst Beteiligten in einem prozesshaften Geschehen hergestellt werden und ist nicht als Zustand beschreibbar. Es lassen sich lediglich einige Merkmale nennen, die die Forderung der Demokratisierung innerhalb der humanisierten Schule erhellen:

- Unter Berücksichtigung der gesamten Organisationsumwelt besitzt die einzelne Schule weitgehende eigene Entscheidungsbefugnisse.
- Innerhalb übergeordneter staatlicher Richtlinien und Bestimmungen entwickelt die einzelne Schule ihre eigenen Ziel- und Wertvorstellungen. In den Prozess der Bestimmung dieser Ziele sind alle am Erziehungsprozess Beteiligten mit einbezogen.

- Benachteiligte Gruppierungen und Einzelpersonen innerhalb des sozialen Feldes Schule erhalten Hilfen vermittelt, durch die sie ihre Bedürfnisse und Interessen realisieren können.
- Alle am Erziehungsgeschehen Beteiligten wirken sowohl auf Klassen- wie auch auf Schulebene aktiv mit. Sie besitzen festgelegte Mitsprache- und Mitentscheidungsbefugnisse.

Die hier dargestellte Idee der humanisierten Schule lässt sich als zentrale Forderung herausheben, treten doch alle anderen Forderungen an eine Schule, die den Menschen in ihren Mittelpunkt stellt, in den Hintergrund.

5. 2. 1. 2 Zentrierung auf die Lernorganisation

Die Schule steht in einem Spannungsfeld zwischen der Lernorganisation und der Verwaltungsorganisation (vgl. 2. 2). Im Interesse aller Beteiligten, d. h. ihrer Entwicklung zu selbstverantwortlichen, mündigen Menschen, muss dieses Konfliktpotential zugunsten der Lernorganisation aufgelöst werden. Die einschneidende organisationsstrukturelle Konsequenz besteht im Abbau der bürokratischen Entscheidungsstrukturen und aller zentralistischen Führungsansprüche (vgl. 2. 3).

5. 2. 1. 3 Aufbau von Kommunikationsnetzen

Das interne Kommunikationsnetz ist gekennzeichnet durch eine tendenzielle Kommunikationsarmut, die sich meist in Form von Kommunikationsproblemen zeigt. Der Aufbau eines innerschulischen Netzes zwischen Lehrer und Lehrer, Lehrer und Behörde, Lehrer und

Schüler sowie der einzelnen Positionen untereinander ist zu fördern. Die vorwiegend dyadische Kommunikation soll weitgehend abgebaut und durch neue, gruppenbezogene Muster ersetzt werden.

Gleichzeitig befindet sich die Schule in einem Zustand der Isolation bezüglich ihrer äusseren Kommunikationsstrukturen. Diese bezieht sich vorwiegend auf die Gruppe der Schülereltern und auf ihre unmittelbare soziale Umwelt im Gemeinwesen (vgl. 2. 2. 2). Weitere kommunikationsarme Räume bestehen zwischen Schule und Arbeitswelt und Schule und politischem System. Die Beziehungen zum Kultursystem und zum ökonomischen System werden in den musischen Schulfächern und durch das institutionalisierte Konkurrenzprinzip deutlicher sichtbar. Um das schulische Lernen nicht weiter zu beeinträchtigen, benötigt die Schule einen permanenten lebendigen Austausch mit allen ihren Ausseninstanzen.

5. 2. 1. 4 Schule als autonomer Lebensraum

Die inneren Vorgänge der Schule sind durch vielfältige äussere Einflüsse bestimmt. Gleichzeitig beeinflusst die Schule selbst die gesellschaftliche Realität. In unserer modernen Schule droht der zweite Aspekt gegenüber dem ersten in den Hintergrund zu treten, hauptsächlich der Einfluss der sozioökonomischen Bedingungen überwiegt (vgl. 2. 3). Unsere Schule bedarf vermehrter Autonomie gegenüber diesen Einflüssen. Die Aufgabe, selbst umweltverändernd zu wirken, muss ihr vermehrt bewusst werden.

Andererseits ist die Schule realer Lebensraum für Schüler und Lehrer und weitere von ihr direkt betroffene Individuen und Gruppen. Diese direkt Betroffenen haben sowohl das Recht wie auch die Aufgabe,

die Schule selbst nach ihren Vorstellungen und Bedürfnissen zu gestalten, ohne von den äusseren Bedingungen bestimmt zu werden. Bei der Gestaltung ist eine aktive Mitentscheidung aller Beteiligten Voraussetzung, um die Schule als autonomen Lebensraum zu konzipieren.

5. 2. 2 Allgemeine Beratungsziele

Praxisberatung im sozialen Feld Schule soll dazu beitragen, die Schule mit allen Beteiligten in Richtung auf ein "lernendes" System zu verändern. Dazu sind im wesentlichen folgende Ziele charakteristisch und deshalb anzustreben:

5. 2. 2. 1 Kommunikationsfähigkeit

Die Kommunikationsfähigkeit einer Schule ist an der Effizienz und an der Adäquanz der kommunikativen Prozesse ersichtlich. Diese laufen einerseits intern zwischen den einzelnen Mitgliedern (Lehrer, Schüler) und auf den verschiedenen Ebenen (Lehrerschaft, Schülerschaft, Aufsichtsbehörde) sowie andererseits zwischen der Schule und ihrer sozialen Umwelt (Eltern, Gemeinde etc.) ab. Durch mangelhafte oder gestörte Kommunikation entstehen eine Vielzahl von Folgeproblemen. Der Kommunikationsfähigkeit ist deshalb in der Praxisberatung grosse Bedeutung beizumessen. So sind die Kommunikationsstrukturen in einzelnen Subsystemen wie Lehrerzimmer, Klassenraum, Schulbehörde u. a. Inhalte der Praxisberatung. Sie können von der für bürokratische Organisationen typischen vertikalen Kommunikation zu einer vertikal und horizontal verknüpften Zweigkommunikation übergeführt werden. Hier ist es wichtig, allen

Beteiligten aufzuzeigen, dass die Inhalte der Kommunikationen dabei nicht primär auf Anleitung und Entscheidung, sondern eher auf Rat und Information ausgerichtet sind. Konkret sichtbar wird die intendierte Kommunikationsstruktur darin, dass der Vereinzelung und Isolation des Lehrers mit Hospitationen und gegenseitigen Konsultationen entgegengewirkt wird, oder dass die Dominanz der dyadischen Beziehungen innerhalb der Schule durch Institutionalisierung von Gruppenkommunikation relativiert und abgebaut wird. Generell sind innerhalb einer kommunikationsfähigen Schule die Interaktionen eher horizontal als vertikal, eher gruppenbezogen als dyadisch, eher direkt-mündlich als indirekt-schriftlich, eher auf Verstehen als auf Bewertung und Beurteilung ausgerichtet, eher fach- als machtbezogen.

Diesem internen Kommunikationsverhalten entspricht ein gleichwertiges Verhalten zu den externen Bezugsgruppen und -personen der Schule. Informations- und Austauschnetze zur Umwelt sind unter Berücksichtigung der Kriterien interner Kommunikation situations- und sachadäquat aufzubauen.

Die Verwirklichung einer kommunikationsfähigen Schule kann nicht nur durch organisationsstrukturelle Änderungen angestrebt werden. So muss in der Beratungsgruppe neben dem Analysieren institutioneller Kommunikationsprozesse auch dem Erwerb individueller kommunikativer Kompetenz Beachtung geschenkt werden. Bedeutung haben individuelle Fähigkeiten wie die anderen zu verstehen und sich selbst verständlich machen zu können; eigene Ziele in komplexen Situationen zu realisieren; zwischenmenschliche Spannungssituationen auszuhalten, ihre Gründe zu durchschauen und angemessen zu reagieren.

Im Kommunikationssystem der Beratungsgruppe kann das kommunikative Verhalten der Beteiligten sichtbar gemacht werden. Hierbei kommt einerseits das individuelle Verhalten zur Sprache und kann in günstigeres Verhalten verändert werden, andererseits lässt sich ein Transfer in das Praxisfeld herstellen. Ziel der Praxisberatung muss es sein, individuelle Kompetenz der Beteiligten wie auch Kommunikationsfähigkeit von Arbeitsgruppen und Teams, d. h. einzelner Subsysteme der Schule, zu verbessern. Im Mittelpunkt der Beratung stehen bewusste Reflexion von Kommunikationsprozessen und -mustern sowie das Aufsuchen und Erkennen von Transfermöglichkeiten. Praxisberatung ist in diesem Sinne eine Chance, die Kommunikationsfähigkeit zu verbessern.

5. 2. 2. 2 Kooperationsfähigkeit

Mangelnde Kommunikationsfähigkeit zieht vielfach mangelnde Kooperationsfähigkeit als Folgeproblem nach sich. Kooperatives Verhalten setzt ein gemeinsames Vorgehen bei gemeinsamen Zielsetzungen sowie die Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Beteiligten am Interaktionsprozess voraus. Diese Elemente treffen in der Praxisberatungsgruppe zusammen und können so in bezug auf ihre Brauchbarkeit im realen Feld überprüft werden. Ebenso können Handlungsschritte, die im Praxisfeld ausgeführt werden, wieder Eingang in die Gruppe finden.

Kooperationsfähigkeit hat zwei Bedeutungen: Einerseits ist sie im Sinne von Zusammenarbeit als Mittel zur Steigerung der Effektivität in den beruflich-fachlichen Tätigkeiten der Schule zu verstehen. Die zunehmende Komplexität schulischer Aufgaben gebietet es, die einzelnen Arbeitsverläufe in einem hohen Masse arbeitsteilig und

aufgabenspezifisch zu organisieren und durchzuführen. Arbeitsteiliges Vorgehen beinhaltet aber Koordination und diese wiederum die Fähigkeit zu kommunizieren und zu kooperieren.

Es ist zudem bedeutsam, dass alle Beteiligten, Lehrer, Schüler, Eltern und Behördenmitglieder, erfahren, dass verbesserte Kooperationsstrukturen nicht nur mehr Engagement und Aufwand, sondern neben persönlicher Befriedigung auch konkreten Nutzen, z. B. höhere Qualität der Arbeitsergebnisse, hervorbringen können.

Die andere Bedeutung von Kooperation entspricht einer humanistischen Forderung, nach welcher im sozialen Feld Schule Problem- und Konfliktlösung, Entscheidungs- und Willensprozesse sowie Handlungsvollzüge gekennzeichnet sind (vgl. 3.7). Kooperation wird zum Gegenpol des Konkurrenzverhaltens. In der Schulstruktur ist ein beträchtliches Mass an Wettbewerbsverhalten institutionalisiert (vgl. 2.3). Deshalb ist darauf hinzuweisen, dass Möglichkeiten für kooperatives Verhalten in der Schule schwer aufzufinden sind, und dass die Praxisberatung der Ort sein kann, wo Freiräume in bezug auf ihre Brauchbarkeit von allen Beteiligten überprüft werden.

5. 2. 2. 3 Innovationsfähigkeit

Als Element der Schulreform hat die Praxisberatung die Aufgabe, alle am Erziehungsgeschehen Beteiligten bezüglich Innovationen zu sensibilisieren. Dies erhöht die Fähigkeit des Schulsystems, sich gezielt aus eigener Initiative und selbstverantwortlich zu verändern. Folgende Ziele sind dabei besonders bedeutsam (vgl. AREGGER 1976, KUENDIG 1979):

- Bildung von Arbeitsgruppen, durch die das Zusammengehörigkeitsgefühl der Mitglieder verstärkt wird.

- Ausbau von formellen Informationskanälen, durch die die Kapazität der Informationsvermittlung und -verwertung erhöht wird.
- Aufbau von Verbindungen zu schulexternen Informationsquellen.
- Einsatz eines speziellen Subsystems für die Innovationsförderung.
- Anregung von Informationsaustausch zwischen allen Subsystemen und mit übergeordneten Systemen.
- Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Mitglieder bei Entscheidungen.
- Partizipation der Mitglieder an allen Kommunikations- und Einflussprozessen.
- Ausbau des Fachaspektes gegenüber dem Machtaspekt oder Koordination beider Aspekte in Kommunikationen.

Einzelne Anwendungsbereiche (vgl. 3.7) der Praxisberatung ermöglichen es, den Zustand einer innovationsfähigen Schule anzustreben, indem Teilziele konkretisiert und erfüllt werden können.

5.3 Konzeptuell - methodische Merkmale der Praxisberatung

Die nachfolgenden Merkmale zielen auf eine Anwendung der Praxisberatung im Zürcher Schulsystem und nehmen Bezug auf die unter 5.2 erwähnten Zielvorstellungen.

5.3.1 Der Beratungsverlauf

1. Merkmal: Prozessverlauf der Beratung

Das agogische Beratungskonzept der Praxisberatung ist ein Phasenmodell. Seine Elemente wirken in einem strukturierten Ablauf prozesshaft zusammen. Dieser Verlauf bezieht sich auf das Modell LEWINS: "Unfreezing, change, refreezing" (1963, S. 262). Im Praxisberatungskonzept wird die LEWINSche Phasenfolge ausgeweitet, um eine weitere Differenzierung des Beratungsverlaufes zu ermöglichen (VAN BEUGEN 1972, PETZOLD 1978).

Die ersten drei Subphasen (vgl. 3.4.4) bezeichnen wir zusammenfassend als Initialphase des Beratungsverlaufs. Sie dient der Abklärung des Beratungsbedürfnisses; der Analyse der Motivationskräfte im Klientensystem. Hierauf werden eine erste Diagnose und die Zielsetzung sowie die Planung der Beratung erstellt. Die Initialphase dient der Wahrnehmung des Klientensystems, des sozialen Kontextes, mit dem und in dem die Praxisberatung stattfindet. Es ergeben sich erste Berührungspunkte und es werden Grenzen gesetzt, d. h. es konstituiert sich ein erster Entscheid, nämlich Beratung durchzuführen. Die Qualität dieses ersten wechselseitigen Austausches bestimmt sehr oft, ob sich ein Prozess entwickelt, indem gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung gegeben ist.

Die Beratungsthemen bleiben in dieser ersten Phase eher im Hintergrund; Themen der Gruppensituation, der "Entstehungsgeschichte" der Gruppe sind dominant. Im gemeinsamen Umgang mit diesen Inhalten wächst das akzeptierende Gruppenklima. Folgende Aspekte kommen zum Tragen: Kontakt, Orientierung, Sichtung des Materials, vorläufige Zielsetzung, Grobanalyse des sozialen Kontextes, Arbeits-

klima in der Gruppe. Notwendig sind dabei Sachinformationen, Alltagswissen, persönliche Erfahrungen, emotionale Stellungnahmen der Beteiligten. All diese Aspekte werden in funktionaler Zusammenarbeit bearbeitet. Im Verlaufe der Arbeit in der Initialphase werden die Hintergrunddimensionen des Beratungsthemas deutlicher und nach einer gewissen "Sicherheitszeit" in der Gruppe auch ausgesprochen. Die Arbeit an den zentralen Problemen ist möglich geworden.

Die Aktionsphase beinhaltet das Lösen der anstehenden Probleme, d. h. das Herbeiführen der gewünschten Veränderungen. Oft ergeben sich Lösungen als spontane Entwicklung aus dem Gruppenverlauf, indem der eine oder andere Teilnehmer plötzlich eine Lösung, einen Lösungsaspekt oder eine neue Sicht der Problemstellung bringt. Derartige persönliche Sichtweisen sind aber noch nicht mit Veränderungen identisch, ja nicht einmal mit Entscheiden der Beratungsgruppe. Doch gerade diese Lösungen bergen die Gefahr in sich, dass sie unproblematisiert als endgültig übernommen werden. Zur Aktionsphase gehört deshalb die Auseinandersetzung zwischen Meinungen, Konzepten, Personen und Subgruppen. In diesen Beratungsmomenten stehen Probleme und ihre Lösungsmöglichkeiten vor dem gesamten Spektrum der Beratungsgruppe. Diese Situation erfordert das Rückführen der einzelnen Möglichkeiten in die Realität, d. h. das Integrieren der Veränderung beim Beteiligten.

Die Integrationsphase oder auch die Phase der Stabilisierung und Generalisierung versucht, die neu gewonnenen Erkenntnisse zu realisieren, in den Kontext zu transferieren, diesen zu verändern, soweit dies erforderlich ist. Da die Teilnehmer selbst integrierter

Bestandteil des sozialen Systems Schule, d. h. des Kontextes sind, ist ihre veränderte Bewusstheit schon Veränderung des Kontextes, d. h. soweit sie sich in Handlungen konkretisiert, kann sie zu Veränderungen führen. Praxisberatung vollzieht sich meist mit verschiedenen Subgruppen oder Teilsystemen des sozialen Systems Schule. Erarbeitete Neuerungen werden während der Integrationsphase direkt in der Praxis erprobt und durch die Beratungsgruppe begleitet. Diese Phase gibt durch die direkten Rückmeldungen Aufschluss über die Realität der Neuerungen, die in der Gruppe erarbeitet wurden.

Insofern schliesst die Neuorientierungsphase, auch Phase der Auswertung, direkt an. Die Beratungsergebnisse erfahren, als Handlungskonsequenz ausgearbeitet, im Transfer in die Ausgangssituation ihre Auswertung. Die Realisierungsstrategien der Neuorientierungsphase sind an den Möglichkeiten der Beratungsgruppe orientiert. Veränderungen einer spezifischen Problemsituation sind mit Auseinandersetzungen "vor Ort" verbunden und erfordern für den einzelnen Teilnehmer den entsprechenden Rückhalt in der Beratungsgruppe. Die gewonnenen Erfahrungen in der Praxis sind Thema weiterer Beratungen und führen so zu ihrer Bestätigung oder Revision.

Aus der Darstellung des Prozessverlaufs wird deutlich, dass die Phasenfolge nur bedingte Kontinuität aufweist und Sprünge, Blockierungen, Abbrüche, Repetitionen und Parallelführungen möglich sind. Ein Beratungsprozess kann beispielsweise über die Initialphase nicht hinauskommen, er kann mit der Aktionsphase abbrechen oder zwischen Phasen hin- und herpendeln. Beratungsprozesse sind, weil Subjekte in ihnen involviert sind, durch Kontinuität und Diskontinuität gekennzeichnet.

2. Merkmal: Geplantheit der Beratung

Die Prozessorientierung des Beratungsverlaufs schliesst nicht aus, dass Praxisberatung als agogisches Konzept in den Grundzügen planbar ist, dass vor allem der Beratungsprozess einer systematischen Kontrolle unterzogen werden kann.

a) Planung der Beratung

Das Beratungskonzept (vgl. 3, 4) beinhaltet die Vorstellungen, die den Ablauf der Praxisberatung betreffen. Das nachfolgend beschriebene Modell skizziert eine mögliche Grundlage für die Planung der Praxisberatung:

Publikation: Die Träger der Praxisberatung stellen das Beratungsangebot in Ausschreibungen, Orientierungsveranstaltungen der Presse u. a. vor.

Kontaktaufnahme: Interessierte Schulen, Gruppierungen und Einzelpersonen nehmen Verbindung zum Dienstleistungssystem auf.

Erstkontakt: Ein Berater verschafft sich einen ersten direkten Einblick in die reale Beratungssituation, indem er mit allen direkt Beteiligten eine Aussprache führt. Die Einstellungen, Erwartungen gegenüber der Beratung werden in der direkten Kommunikation geklärt. Erste Hinweise auf die Integration anderer Gruppen / Gruppierungen sind Inhalt des Kontaktes. Der Berater gibt seine Beobachtungen während des Kontaktes als Rückmeldungen bekannt und leitet eine erste Auswertung ein.

Vertragsabschluss: Die an der Beratung direkt Beteiligten schliessen aufgrund der Erwartungen der Beratenen und der ersten Analyse des Beraters einen Vertrag ab, der Angaben über die Globalziele, die Arbeitsschwerpunkte und die zeitliche Beratungsdauer enthält.

Beratungsverlauf: Die im Vertrag skizzierten Problemsituationen sind Ausgangslage der Beratung. Der weitere Verlauf wird durch keine neuen Strukturen beeinflusst.

Auswertung: Alle Erkenntnisse aus der Praxis werden laufend als Zwischenauswertungen in den Beratungsverlauf einbezogen. Die Bewertung der Effizienz der Praxisberatung erfolgt in einem gemeinsamen Schlussbericht.

Die Struktur ist gerechtfertigt, solange sie sich im Hinblick auf den Beratungsprozess nicht als hindernd und verfälschend auswirkt. Werden Beratungsgruppe durch neue Teilnehmer ergänzt oder Zielverschiebungen vorgenommen, so hat der Prozess grundsätzlich die Priorität, d. h. die Strukturen können von Klientensystem und Berater in gemeinsamer Entscheidung modifiziert werden.

b) Kontrolle des Prozesses

Ein agogisches Beratungsmodell impliziert, dass der gesamte Beratungsverlauf durch "evaluative Forschung" permanent überprüft wird. Das wesentliche Merkmal dieser Erhebungen ist, dass sich an ihnen nicht bloss der Berater (Wissenschaftler), sondern auch die Beratenen (Praktiker) in sinnvoller Aufgabendifferenzierung beteiligen. So wird das Klientensystem befähigt, selbst in einem gewissen Ausmass Erhebungsinstrumente zu entwickeln und anzuwenden. Dies ergibt die Möglichkeit, weiterführende, autonome Aktivitäten nach dem Austritt des Beraters aus dem System selbständig zu kontrollieren.

Die Evaluierungsarten, die in diesem Zusammenhang zur Anwendung gelangen können, beziehen sich auf Kontext, Prozess und Erfolg.

Wenngleich alle drei Formen ihre eigene Bedeutung besitzen, ist im Zusammenhang mit Praxisberatung die Prozessevaluation die wichtigste Form, ist sie doch selbst ein Planungsinstrument, indem sie laufend Anhaltspunkte für das weitere Vorgehen vermitteln kann. Ihr methodisches Instrumentarium, Kurzprotokolle, Gruppengespräch, Rollenspiele u. a. , gibt der Prozessevaluation gleichzeitig eine Integrationsfunktion, da es alle Beteiligten in den Reflexionsprozess einbezieht. Die einzelnen angewandten Methoden lassen sich zudem auf andere Interaktionssituationen wie Unterricht, Lehrerkonferenzen, Behördensitzungen, Elternabende u. a. übertragen. Solche modellhafte Anwendungen können zur Veränderung des schulischen Arbeitens erheblich beitragen.

3. Merkmal: Praxisbezug der Beratung

Die Beratung setzt unmittelbar in der Praxis ein, die als Problemquelle dient, indem die je identifizierten Konflikte und unbewältigten Fragen die Beratungsthemen darstellen. Grundsätzlich sind die erfassbaren Beratungsbereiche auf der psychosozialen, der pädagogisch-fachspezifischen und der strukturellen Beratungsebene einzuordnen. Diese theoretische Darstellung dient lediglich der Orientierungshilfe, denn in einem optimalen Beratungsprozess ist es unmöglich, die Ebenen zu trennen.

Die im laufenden Beratungsprozess mögliche Ueberbetonung individueller Erfahrung, individuelle Improvisation bei Neuorientierung und Kontrolle sowie Opportunismus bei der Zielbestimmung und Auswahl der Beratungsinhalte (vgl. 2. 5) soll durch die Anwendung theoretischer Reflexion zumindest teilweise aufgefangen werden. Das zentrale Kriterium für die Beratungsrelevanz bleibt aber letztlich das Ausmass an Praxisbezogenheit eines Beratungsinhaltes.

4. Merkmal: Einbezug aller Beteiligten

Das Beratungsziel "Kooperation" (vgl. 5. 2. 2) dominiert im vorliegenden Beratungsansatz grundsätzlich das konfrontative bzw. konfliktorientierte Element von Beratung. Alle von der Praxisberatung tangierten Personen und Gruppierungen werden im Verlauf der Beratung angesprochen und erhalten ein Kooperationsangebot. Solche Angebote gehen in der Regel gemeinsam vom Berater und der Ursprungsgruppe aus. In der Praxis ist es möglich, dass eine Beratungsgruppe nicht ohne weiteres zu Kooperationsangeboten bereit ist. Ebenso werden formulierte Angebote nicht in jeder Situation angenommen. Dies widerspiegelt dann die reale kommunikative Situation innerhalb des sozialen Systems, in dem sich die Klientengruppe befindet. Berater und Gruppe müssen hier versuchen, durch Analysen und interne Auseinandersetzungen den optimalen Zeitpunkt und die effizienteste Form des Angebotes gemeinsam zu ermitteln. Dabei ist zu berücksichtigen, dass erst auf dem Hintergrund eines ausreichend klar formulierten Selbstverständnisses der Beratungsgruppe effektive Kooperation möglich ist und eingegangen werden kann.

In die optimalen Kooperationsangebote sind alle Beteiligten integriert, d. h. allen dem sozialen Feld Zugehörigen wird die Zusammenarbeit mit der angestammten Gruppe angeboten (z. B. Ausländereltern bei der Gesamtelternschaft). Die Integration kann auch Personen und Gruppierungen anderer Systeme erfassen (z. B. den Visitor in einer schulinternen Praxisberatung). Diese angesprochenen Personen und Gruppierungen werden nicht nur als Adressaten in den Beratungsprozess einbezogen, sondern beteiligen sich aktiv am Prozess, d. h. sie sind berechtigt, an der Meinungsbildung und an Ent-

scheidungen mitzuwirken. Dieser Einbezug ermöglicht innerhalb der Beratungsgruppe das modellhafte Erreichen der angestrebten Kooperation im Schulsystem.

5. Merkmal: Dauer der Beratung

Praxisberatung wird im Kontext konkreten Arbeitens und Wirkens aller am Erziehungsprozess Beteiligten durchgeführt. Im Unterschied zu externen Zusammenzügen einzelner Schlüsselpersonen bietet sich im Praxisfeld eher ein extensives, über längere Zeiträume verteiltes als ein intensives Vorgehen an. Diese praxisbezogene Arbeit besitzt den Vorteil, dass Ergebnisse der Beratung direkt und unverzüglich in der Praxis ausprobiert, überprüft und gegebenenfalls modifiziert oder institutionalisiert werden können. Es ist zu erwarten, dass vor allem diejenigen Beratungsergebnisse, welche in ihrer Durchführung ein verändertes Sozialverhalten der Beteiligten erfordern, in Gefahr stehen, frühzeitig zu versanden, weil sie zeitintensive Auseinandersetzungen jedes einzelnen mit sich selbst und mit den beteiligten Bezugspersonen erfordern. Es ist besonders für diese Fälle bedeutsam, dass die neue Struktur lange genug durch den Beratungsprozess begleitet wird und so geschützter Fuss fassen kann.

Absolute Angaben über die optimale Zeitbemessung eines Gruppenverlaufes sind kaum möglich, da sie sich immer auf eine konkrete situative Gegebenheit beziehen müssen. Zu diesen gehören z. B. die Gruppengrösse, die Heterogenität der Gruppe, die Ausweitungen der Veränderungen und die vorgegebene Problemstruktur. Die in den Projekten der Kantone Aargau und Zürich (vgl. RAUH 1976, KUENDIG 1978) gewählte Beratungsdauer von durchschnittlich 6 bis 9 Monaten hat sich in den meisten Fällen als zu kurz erwiesen.

Die Zielsetzung einer Teilreform in den sozialen Systemen konnte nur ungenügend erreicht werden.

Eine wichtige Möglichkeit besteht darin, nach Abschluss einer Beratung in Zusammenarbeit mit dem Dienstleistungssystem die Praxisberatungsgruppen durch interessierte Personen weiterzuführen. Auch solche Gruppen müssten sich über einen längeren Zeitraum treffen, um Veränderungen wirksam zu sichern.

5.3.2 Die Beratungsmethoden

1. Merkmal: Integration von Berater, Teilnehmer, Thema und Kontext

Berater und Teilnehmer an der Praxisberatung bilden im Beratungsprozess ein neues gemeinsames Handlungssystem. In der funktionalen Beziehung der Zusammenarbeit gibt es keine Subjekt - Objekt - Trennung zwischen Berater und Gruppenteilnehmern. Angesichts der Beratungsziele muss die funktionale Beziehung eine Subjekt - Subjekt - Beziehung sein, in der beide Parteien die Chance haben, ihren Einfluss gegenüber der anderen geltend zu machen. Diese Intersubjektivität setzt voraus, dass Berater und Klientensystem nur aus wechselseitiger Bezogenheit existieren, d. h. sie koexistieren. Deshalb ist es wichtig, dass Beratungsmethoden der Praxisberatung die grundsätzliche Annahme der Intersubjektivität akzeptieren. Vertrauen, Offenheit und Authentizität sind Qualitäten, die ein intersubjektives Klima fördern, sie müssen Elemente der Beratungsmethode sein.

In der Regel haben aber Berater und Klientensystem in der Praxisberatung nicht die gleichen Bedürfnisse und Zielvorstellungen, und es

ist zu erwarten, dass sich verschiedene Standpunkte in bezug auf bestimmte Probleme ergeben. Hier zeigt sich, dass Machtstrukturen in der Regel nicht auszuschalten sind, ja dass es aufgrund der Intersubjektivität nicht notwendig ist, Macht zu verbannen. Die im Beratungsprozess stehenden Subjekte müssen ihre persönliche und gemeinschaftliche Macht erfahren. Kooperation ist nicht herrschaftsfrei, sondern gründet auf gegenseitig akzeptierter und kontrollierter Macht, wie sie z. B. Experten für Fachfragen zugestanden wird, wie sie der Leiter einer Arbeitsgruppe zugewilligt erhält und wie sie in demokratisch arbeitenden Institutionen ein Delegierter als Mandat übertragen bekommt.

Es gibt eine Reihe von Themen, die mit dem Beratungsprozess selbst verbunden sind bzw. aus ihm hervorgehen (vgl. 5.3.1), etwa die Art, miteinander umzugehen, oder die Bedingungen gemeinsamen Zusammenseins und Handelns zu reflektieren. Dazu ergeben sich Themen aus aktuellen Problemen, aus Situationen, die in der Vergangenheit oder in der Zukunft liegen und aus Fragenkomplexen, mit denen Teilnehmer demnächst konfrontiert werden. Die meisten sachbezogenen Inhalte, d. h. die pädagogisch-fachspezifischen und strukturellen Inhalte der Praxisberatung liegen auf dieser Ebene. Damit die Gruppe ein Thema adäquat erfassen kann, muss nicht nur das Thema selbst prägnant sein, sondern es muss auf sein Herkommen und seine Zielsetzung hin untersucht werden. Mehr oder weniger komplexe Zusammenhänge werden in einem einzigen Thema erfasst und es hängt vom kreativen Potential einer Beratungsgruppe ab, wieviele der möglichen Dimensionen bearbeitet werden. Grundsätzlich muss die Beratungsmethode für das soziale Feld Schule folgende Themendimensionen ermöglichen:

Die Sachdimension ist auf die Inhalte und die Sachzusammenhänge gerichtet, wie sie sich als Fakten darstellen. Je prägnanter die Sachdimension eines Themas gefasst werden kann, desto besser ist die Ausgangslage für seine Bearbeitung. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Informationsaspekt, die sogenannten "Fakten", erst unter Einbezug des Kontextes einen vollständigen Sinn ergeben. Erst das inhaltliche und kontextuell erfasste Thema wartet darauf, von der Beratungsgruppe bearbeitet zu werden.

Zusätzlich umfasst die Affektdimension die emotionale Wertigkeit des Themas. Diese Dimension liegt nicht immer offen zu Tage, wird aber von sensibilisierten Beratungsgruppen schnell erfasst und für die thematische Arbeit ausgewertet. Die Affektdimension wird bestimmt durch die affektiven Erfahrungen, die einzelne Beratungsteilnehmer mit dem Thema im Verlaufe der "Mitgliederzeit" im sozialen Feld Schule gemacht haben, und durch den Wertbezug, den sie dadurch zum Thema entwickelt haben. Die Einbeziehung der Affektdimension macht das Thema reicher; das Engagement am Thema nimmt zu, da die emotionale Bedeutung für den einzelnen Teilnehmer gesehen wird. Mit dem Einbringen des persönlichen, affektiven Bezugs zum Thema wachsen Vertrauen und Offenheit in der Gruppe. Die Möglichkeit der Beratungsgruppe, Themen der psychosozialen Ebene zu bearbeiten, wird dadurch vergrößert.

Die Zieldimension des Themas wird aus den inhaltlichen Aspekten und dem unmittelbar zusammenhängenden Rahmen erkennbar. Die Frage nach den spezifischen und übergeordneten Zielen eines Themas steht im Praxisberatungsprozess zentral (vgl. 5. 3. 1).

In engem Zusammenhang steht die Transferdimension des Themas, die die möglichen Handlungskonsequenzen reflektiert. Sie gewähr-

leistet damit die unerlässliche Verbindung zwischen Beratung und Praxis. Ein Ziel der Beratungsmethoden ist es ja, handlungsleitende Strategien für Kooperation und Kommunikation zu bieten. So werden in dieser thematischen Dimension die Transferaktionen überdacht und vorbereitet.

Sach-, Affekt-, Ziel- und Transferdimension spielen in den Praxisberatungsmethoden zusammen. Dieser differenzierte Raster gewährleistet, dass einzelne Aspekte nicht ausgeblendet und damit nur unzureichend erfasst werden.

Ein wesentliches Moment der Beratungsmethoden ist der Einbezug des Kontextes. Dieser ist sowohl eine räumlich-zeitlich bestimmte Struktur als auch eine historisch-ökonomisch bestimmte Struktur. Themen, Probleme und Fragestellungen können nicht vom Kontext, dem sozialen Feld Schule, abstrahiert werden. Deshalb wird in der Praxisberatung, wie immer das Thema auch lautet, der Kontext in seinen Dimensionen hinterfragt. Dadurch gewährleisten Beratungsmethoden eine praxisbezogene, realistische Beratung.

2. Merkmal: Dynamische Balance

Die vier Elemente, Berater, Teilnehmer, Thema und Kontext, wirken innerhalb der Beratungsmethode wechselseitig zusammen. Zwischen diesen Elementen muss eine "dynamische Balance" hergestellt werden (vgl. COHN 1975), um die vier Elemente entlang des Beratungsprozesses in Balance zu halten und gleichgewichtig mit einzubeziehen.

Allein diese dynamische Balance bietet Gewähr, dass im sozialen Feld Schule alle möglichen Beratungsebenen, die psychosoziale, die

pädagogisch-fachspezifische und die strukturelle ausgewogen im Beratungsverlauf zum Thema werden. Durch die dynamische Balance in der Beratungsmethode werden die Teilnehmer einerseits als Menschen, die sich selbst verwirklichen wollen und können, wahrgenommen und andererseits als Menschen in den strukturellen Gegebenheiten des sozialen Umfeldes. Die Methoden der Praxisberatung sind in der Lage, sowohl die persönlichen als auch die strukturellen Aspekte mit in die Beratung einzubeziehen.

3. Merkmal: Einbezug der Wertvorstellungen

Jeder Schritt innerhalb einer Praxisberatung, sei er vom Berater oder den Teilnehmern eingeleitet, ist mehr oder weniger zielorientiert. Es gehört mit zu den Zielen einer humanisierten Schule, die Beratungsziele und die dahinter stehenden Werte zu deklarieren. Alle an der Beratung beteiligten Personen und Gruppierungen müssen ihre Ziele soweit als möglich offenlegen. Die Wertvorstellungen der Beratungsteilnehmer sind grundsätzlich zu akzeptieren, jedoch nicht ungeprüft als Beratungsziele zu fixieren, sondern sie werden als bestehende Wertorientierungen eines Teils des Klientensystems ernst genommen und als Ist-Zustand im Beratungsprozess berücksichtigt.

Beide Parteien, Berater und Teilnehmer, haben das Recht und die Aufgabe, ihre je formulierten Ziele gegen den möglichen Widerstand anderer zu verteidigen. Die Klarheit über die gemeinsamen Beratungsziele ist das Ergebnis einer offenen Auseinandersetzung über Werte zwischen Berater und Teilnehmer, das die Beratungsmethoden ermöglichen.

Wo eine offene Auseinandersetzung nicht möglich oder aus irgendwelchen Gründen zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht wünschbar ist, versucht der Berater, in der Gruppe strukturelle und psychologische Freiräume zu schaffen. Sollte nach wiederholten Versuchen kein gemeinsamer Zielbereich ermittelt werden können, so ist die Fortführung der Praxisberatung zu überprüfen, da die expliziten Zielsetzungen wie Kooperation, Kommunikation und Demokratisierung in Frage gestellt sind.

Die Wertdiskussion gehört an den Anfang einer Praxisberatung. Nach der Festlegung der gemeinsamen Ziele ist sowohl deren Gültigkeit wie auch deren Erreichung während des gesamten Beratungsverlaufes zu kontrollieren (vgl. 5.3.1).

4. Merkmal: Vereinbarkeit von Zielen und Methoden

Die eingesetzten Beratungsmethoden müssen aus ethischen sowie aus lerntheoretischen Gründen (Modell) mit den allgemeinen Forderungen für Praxisberatung (vgl. 5.2) vereinbar sein. Wenn wir von den Vorstellungen einer humanisierten Schule ausgehen, so ist damit unter anderem gemeint, dass in dieser Schule und in der Praxisberatung als Innovationsinstrument Phänomene wie Zwang, Fremdbestimmung, Willkür und übertriebenes Konkurrenzdenken auf ein Mindestmass reduziert sind. Es ist einleuchtend, dass ein solcher Zustand nur glaubhaft angestrebt werden kann, wenn die eingesetzten Berater selbst in einem hohen Masse diese Werte vertreten und sie in ihre Beratungsmethoden integriert haben. Insbesondere beim Einbezug aller Beteiligten (vgl. 5.3.1) versteht es sich als logische Ableitung der Wertvorstellungen, dass dieser "Einbezug" grundsätzlich mit "offenen" Strategien angestrebt wird. Die Offenlegung von

Werten und Zielen würde unglaublich, wenn sie nicht parallel zur Wahl der entsprechenden Beratungsmethode einherginge.

5. Merkmal: Einbezug der Machtprobleme

In der Praxisberatung wird ein kommunikatives und kooperatives Arbeiten angestrebt, das möglichst frei ist von Zwang, Ueberredung und Manipulation. Der Missbrauch von Macht wird innerhalb der Gruppe durch das Verwirklichen von intersubjektiven Beziehungen als ausschaltbar betrachtet. Im Kontext der Beratungsgruppe, dem sozialen Feld Schule, ist die Existenz von Macht, z. T. in ungeklärten Beziehungen, Realität. Zudem ist die institutionelle Macht ungleich verteilt (vgl. 2.2), d. h. nicht jeder an der Schule Beteiligte hat die gleiche Chance, das schulische Geschehen mitzubestimmen. Es bestehen weitere Formen der Macht in der Schule. Neben den institutionellen Machtverhältnissen sind vor allem auch die informellen Macht- und Einflusskonstellationen von Bedeutung. In der gemischten Praxisberatungsgruppe bestimmen sowohl formelle als auch informelle Machtstrukturen die sozialen Beziehungen in Form von Koalitionen und Abhängigkeitsverhältnissen der Beratungsteilnehmer untereinander und zum Berater. Es gilt, in einem gemeinsamen Prozess zu lernen, institutionelle und informelle Macht sinnvoll zu handhaben und zu kontrollieren. Machtmonopole innerhalb eines Systems oder Subsystems müssen zugunsten einer ausgeglichenen Einflussverteilung, welche auch die institutionell Machtlosen einbezieht, ersetzt werden. Dies kann durch eine langfristige Anlage des Beratungsprozesses erreicht werden, da Macht von den Machthägern im allgemeinen nicht freiwillig abgegeben wird. Ebenso scheint es wichtig, dass nicht nur die strukturellen, sondern auch die psychologischen Aspekte des Themenkreises in den Beratungsprozess einfließen. In diesem Zusammen-

hang ist auf den wichtigen Effekt des Modellernens in der Beratungsgruppe hinzuweisen: Nur in der Masse, in der die Berater untereinander und beim Berater kooperativen Umgang mit Macht erleben, werden wahrscheinlich neue Sozialverhalten und neue Einstellungen integriert und damit in das soziale Feld Schule transferiert.

Das Phänomen der Macht spielt auch in der Beratungsbeziehung zwischen Teilnehmer und Berater eine nicht zu unterschätzende Rolle. Im hier vertretenen Beratungsverständnis vertritt der Berater seine eigenen Ziele und Werte und möchte sie gegenüber widersprüchlichen Vorstellungen im Klientensystem verteidigen und durchsetzen, d. h. der Berater ist im Prozess miteinbezogen. In der Masse, wie der Berater sich auf Wissen berufen kann und von den Teilnehmern als Experte wahrgenommen wird, ist die Beratungsbeziehung durch die Expertenmacht des Beraters geprägt. Steht die Herkunft des Beraters noch mit Instanzen auf übergeordneter Ebene, z. B. Erziehungsdirektion, Ausbildungsinstitution u. a. in Verbindung, so herrschen vollends reale Abhängigkeitsverhältnisse.

Es ist wichtig, dass die Beratungsmethode Möglichkeiten und Freiräume bietet, um die realen und die projizierten Machtkonstellationen so weit als möglich zu klären. Dies ist vor allem dann möglich, wenn Macht nicht verdeckt, sondern für möglichst viele kontrollierbar ausgeübt wird. Es ist Aufgabe des Beraters, hier die Inter-subjektivität darzustellen, was zur Folge hat, dass er selbst in seinen Handlungen stärker kontrolliert werden wird.

6. Merkmal: Einbezug von Konflikten

Konflikte können als Indikatoren für Spannungen innerhalb der Beratungsgruppe selbst, aber auch bezogen auf das soziale Feld Schule, betrachtet werden und geben deshalb über Dysfunktionen wertvolle Hinweise. Konflikte bedeuten ferner für die an ihnen Beteiligten eine Chance, zu lernen.

Aus beiden Gründen soll eine Beratungsmethode Konflikte nicht unterdrücken oder vorsätzlich vermeiden. Vielmehr besteht ihre Aufgabe darin, Möglichkeiten zu suchen, wie Konflikte systematisch und möglichst rational bearbeitet werden können. Andererseits ist auch hier die psychosoziale Ebene bei den Teilnehmern angemessen zu berücksichtigen. In der Beratungsgruppe soll möglichst darauf geachtet werden, alle Beteiligten in die Konfliktanalyse und die Lösungsfindung mit einzubeziehen.

Die Beratungsmethode muss so offen sein, dass sie dem Berater ermöglicht, in der Neuorientierungsphase (vgl. 5. 2. 2) konfliktbetroffene Personen und Gruppierungen in geeigneter Weise miteinander zu konfrontieren oder Strukturen zu schaffen, die unvereinbare Bedürfnisse, Einstellungen und Verhaltensweisen einer Reflexion zugänglich machen.

5. 3. 3 Der Berater

1. Merkmal: Berater als Gruppenleiter

Der Berater übernimmt als Leiter ein gewisses Mass an Verantwortung, dass die gemeinsam bestimmten Zielsetzungen angestrebt werden und dabei Faktoren beachtet werden, die er aufgrund seines

Expertenwissens erkennt. Auch hier gilt der Grundsatz des offenen, transparenten Handelns, um zu verhindern, dass die Beratungsgruppe vom Leiter benützt oder manipuliert wird. Die Uebernahme von Leiterfunktionen ist vor allem in denjenigen Beratungsphasen wichtig, in denen die notwendigen Strukturen in der Beratungsgruppe noch fehlen. Nach unserem Beratungsverständnis übernimmt der Berater seine Aufgabe ja nicht, ohne selbst eigene Ziel- und Wertvorstellungen zu haben. Er ist sich jedoch bewusst, dass dies seine Auffassungen sind, und dass auch bei Uebernahme der Leiterfunktion ein gemeinsames, prozesshaftes Vorgehen mit der Gruppe gewährleistet sein muss. Deshalb bieten Leitungssituationen Gelegenheit, demokratisches, entritualisiertes Führungsverhalten zu demonstrieren. Solche Situationen sind durch ihren Modellcharakter wesentliche Momente eines Beratungsprozesses, in welchem die Teilnehmer und der Berater schrittweise intersubjektive Beziehungen verwirklichen.

Manchmal wird sich der Berater auch unbewusst in eine Leiterfunktion begeben, seine Machtstellung über Gebühr ausnützen. Ebenso wird er als Leiter auch bewusst vorausüberlegt eingreifen, weil er aufgrund seiner Erfahrungen die Notwendigkeit raschen Handelns sieht, die sonst niemand wahrnehmen würde. Solche Eingriffe werden durch die Forderung der permanenten Prozesskontrolle relativiert und für die Beratungsteilnehmer transparent.

Die grundlegende Forderung an den Berater bleibt bestehen, in gleichem Masse, wie er Verantwortung in der Leiterfunktion übernimmt, auch seine eigenen Ziele zurückzustellen. Sein Ausmass an Leitung ist von der Erkenntnis bestimmt, dass die Möglichkeiten der Gruppenteilnehmer, zu lernen und zu wachsen, reduziert werden,

je mehr er ihnen die Eigenverantwortung abnimmt. Die Uebernahme der Leiterfunktion erfordert viel Selbstdisziplin, um strikte Begrenzungen einzuhalten, die für den Beratungsprozess unumgänglich sind. Ein Berater, der danach verlangt, der anerkannte Führer der Beratungsgruppe zu sein, der in der Machtübernahme seinen Anteil an der gemeinsamen Arbeit sieht, handelt gegen die allgemeinen Ziele der Praxisberatung.

2. Merkmal: Berater als Experte

In der Expertenfunktion vermittelt der Berater Daten, Wissen, Erfahrung und direkten Rat in Beratungsphasen, die dies von ihm erfordern. Wesentlich ist es, dass die Teilnehmer lernen, bestimmte, für die Beratungsarbeit jeweils erforderliche Informationen beim Berater anzufordern. Der Berater muss deshalb in einer frühen Phase des Beratungsprozesses seine Sachkompetenzen bekanntgeben. Die Entscheidung, ob sie in Anspruch genommen werden oder nicht, liegt beim einzelnen Teilnehmer bzw. bei der ganzen Gruppe.

Als Experte bietet der Berater die für eine bestimmte Arbeitssituation angeforderten Fakten und Hilfsquellen an. Er äussert sich hier direkt, beschafft konkretes Arbeitsmaterial und trägt unmittelbar zu den Ueberlegungen der Gruppe bei. Im Vordergrund steht die Darstellung und Erklärung von Inhalten, die der Gruppe als Grundlage dienen, fundierte Entscheidungen zu treffen. In diesem Sinne muss der Berater in der Lage sein, im Rahmen einer spezifischen Thematik und in Absprache mit den Teilnehmern auch Schulung und Fortbildung zu betreiben.

3. Merkmal: Berater als Prozesshelfer

Als Prozesshelfer setzt der Berater seine gruppen- und organisationsdynamischen Kenntnisse ein, um den Teilnehmern Einsichten in den Prozessverlauf der Beratungsgruppe sowie Hilfen beim Einbezug des Kontextes in die Dynamik des sozialen Feldes Schule zu geben. Der Berater kann davon ausgehen, dass auch in seiner Gruppe konstruktive Kräfte und die Bereitschaft zur Kooperation vorhanden sind, und dass es seine Aufgabe ist, sie durch eine gezielte Prozesshilfe freizulegen. So kann er den Beteiligten Einsichten in eigene Kommunikationsschwierigkeiten geben, die sie als direkt Involvierte nicht oder nur unvollständig wahrnehmen können. Er fördert die Bemühungen, Situationen gemeinsam zu analysieren und verschiedene Problemlösungen zu suchen. Hier macht der Berater die Gruppe darauf aufmerksam, dass manche Schwierigkeiten tieferliegende Ursachen haben, vielfältig miteinander verknüpft sind und nicht ohne grossen Zeitaufwand überwunden werden können.

Im Wissen um das Zusammenspiel verschiedener Beratungselemente und -ebenen übernimmt der Berater die Aufgabe, die "dynamische Balance" (vgl. 5.3.2) zu beachten. Die Beratungsinhalte bewegen sich dabei auf der psychosozialen, der pädagogisch-fachspezifischen und der strukturellen Ebene. Dementsprechend kann auch eine "praxisnahe" Beratung auf allen drei Ebenen einsetzen. Wir wollen in unserem Ansatz keine Priorität bezüglich der Beratungsebene setzen, sondern halten fest, dass durch die "dynamische Balance" eine ganzheitliche Erfassung der Beratungsthematik (vgl. 5.3.1) möglich wird und dass der Berater in funktionaler Zusammenarbeit mit den Teilnehmern die "dynamische Balance" beachtet und verwirklicht.

Im prozesshaften Verlauf der Beratung ist die Uebernahme der Prozessevaluation eine wichtige Beratertätigkeit. Die so durchgeführten Prozessauswertungen dienen als Planungsinstrument, da die Auswertungsergebnisse der Gruppe neue Anhaltspunkte und neue Beratungsinhalte für das weitere Vorgehen, den weiteren Prozess vermitteln.

4. Merkmal: Zusammenspiel der Beraterfunktionen

Die Hauptaufgaben des Beraters bestehen darin, durch Interventionen, Einsatz von Methoden und Anregungen zur Vertiefung der Problemdefinition beizutragen, durch Entwicklung und Empfehlung geeigneter Erhebungsinstrumente die Diagnose der Problemsituation zu unterstützen und schliesslich die in der Beratung beschlossenen Aenderungsschritte durch den Einsatz seiner Kenntnisse im Prozessbereich zu begleiten. Im Rahmen dieser Tätigkeit muss der Praxisberater verschiedene Funktionen übernehmen. Die Trennung in einzelne Funktionsgebiete könnte dazu verleiten, die auftretenden Aufgaben gesondert zu betrachten.

Dies trifft in der Realität der Praxisberatung nicht zu; die verschiedenen Funktionsbereiche können nicht eindeutig auseinandergehalten werden, da sie sich z. T. überlappen oder zumindest in nicht voraussehbarer Reihenfolge auftreten. In spezifischen Beratungssituationen muss der Berater seinen Funktionsbereich situationsadäquat ausweiten. Dabei ist die Transparenz seines Verhaltens gegenüber den Teilnehmern der Beratungsgruppe wesentlich.

5.3.4 Die Trägerschaft

Merkmal: Unabhängigkeit der Trägerschaft

Die Trägerschaft für ein Dienstleistungssystem Praxisberatung muss u. E. völlig selbständig sein, sie kann jedoch im Schulsystem eingebaut oder angegliedert sein. Wesentlichstes Merkmal ist die Unabhängigkeit des Dienstleistungssystems, um die Gefahr auszuschalten, Praxisberatung zu einem Kontrollinstrument der einen oder anderen Partei im sozialen Feld Schule zu machen.

Bezogen auf die Schulorganisation des Kantons Zürich heisst das, dass ein unabhängiges, leistungsfähiges Dienstleistungssystem allen am Erziehungsprozess Beteiligten zur Verfügung stehen sollte. Dieses Dienstleistungssystem muss mit den Problemen, Bedürfnissen und Anregungen der inneren und äusseren Schulreform kompetent umgehen und im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten selbständig Initiativen ergreifen und Massnahmen treffen können. Es ist für alle vom Erziehungsgeschehen Betroffenen zugänglich und hat den Auftrag, durch Praxisberatungsgruppen den Prozess der ständigen Schulreform zu begleiten.

5.4 Auswahl der Merkmale für die agogische Praxisberatung

Der Katalog von Forderungen und Merkmalen für ein agogisches Praxisberatungskonzept entspringt einem eklektizistischen Vorgehen. Die Auswahl beruft sich auf die Veränderungsstrategie der agogischen Intervention und auf zwei Methoden für Gruppenberatung, der berufsbezogenen Gruppendynamik und der themenzentrierten Interaktion.

1. Elemente aus der agogischen Intervention:

- Die Ablaufphasen des Beratungsprozesses: Aenderungen vollziehen sich in Stufen, die sich als nicht abgerundete Chronologien modellhaft folgen.
- Die funktionale Beziehung der Zusammenarbeit: Ziele und Mittel werden durch den Entscheid aller beteiligten Personen und Gruppierungen festgelegt.
- Die Ziel - Mittel - Adäquanz: Beratungsziele und die implizierten Handlungsnormen der Beratungsmethoden sind aus ethischen und lerntheoretischen Forderungen übereinstimmend.
- Kooperation, Integration und Partizipation: Für die Praxisberatung dominante Zielsetzungen in einem Beratungsverlauf, der sich vorwiegend an den Problemen / Konflikten orientiert.

2. Elemente aus der berufsbezogenen Gruppendynamik:

- Die Machtproblematik: Existenz von Macht im sozialen Feld und in der Beratungsgruppe wird akzeptiert, geklärt und in Handlungsschritte integriert.
- Die konfliktorientierte Arbeit: Spannungen bezüglich Kooperation und Kommunikation zeigen sich in Konflikten in der Beratungsgruppe und transferiert im sozialen Feld. Sie sind wichtige Beratungsthemen.
- Der emanzipatorische Anspruch: Selbstbestimmung von artikulationsungewohnten, schwachen Gruppierungen wird in der Beratungsgruppe gewährleistet.
- Der geplante Transfer: Beratungsergebnisse werden systematisch in Handlungsschritte umgesetzt und im sozialen Feld begleitet.

3. Elemente aus der themenzentrierten Interaktion

- Der teilnehmende Berater: Möglichkeiten für die Multifunktionalität der Beraterrolle werden durch involvierte Teilnahme gewährleistet.
- Teilnehmer - Thema - Kontext: Ganzheitliche Betrachtung des Klientensystems mit verschiedenen Ebenen, Verbindungen und Verflechtungen ermöglicht Beratung auf der psychosozialen, pädagogisch-fachspezifischen und der strukturellen Ebene.
- Die dynamische Balance: Bietet Gewähr für die ausgewogene Berücksichtigung aller Dimensionen eines Beratungsinhaltes.

Das Unterfangen, Elemente aus verschiedenen, von ihrer ideologischen Herkunft her unterschiedlichen Konzepten zu dem hier vertretenen Forderungskatalog zu integrieren, ergibt sich daraus, dass sowohl subjektorientierte wie auch milieuorientierte Positionen im Konzept der agogischen Praxisberatung enthalten sind. Jedes Individuum wird in seiner Freiheit respektiert, gleichzeitig aber mit der Umwelt, der Gesellschaft, seinem sozialen System in Beziehung gesetzt. Zudem stellt das soziale Feld Schule aufgrund formeller und informeller Strukturen (vgl. 2. 2) eine Organisation dar, deren Vorgänge sich vorwiegend auf einer personalen und einer strukturellen Ebene abspielen. Dementsprechend müssen Beratungsgruppen mit einem innovativen Auftrag auf diesen beiden Ebenen ansetzen. Sofern sie von ihrem Ansatz her nicht grundsätzlich kommunikations- und kooperationsfördernden Zielen widersprechen, sind deshalb sowohl humanistische als auch sozialpsychologische Konzepte als Hintergrund für Merkmale der Praxisberatung denkbar.

Ein weiterer Grund für das gewählte Vorgehen liegt darin, dass Beratungskonzepte, die sich auf die soziale Wirklichkeit der Schule beziehen und sich als Teil der Schulreform verstehen, bis heute nicht vorliegen. Kennzeichnend für vorhandene Beratungsansätze ist ihre Ausgerichtetheit auf unterrichtsbezogene Vorgänge oder auf bildungspolitische Zusammenhänge (z. B. Gesamtschul-, Tagesschulbegleitung). Dem dazwischenliegenden Bereich, dem sozialen Feld Schule, wird demgegenüber weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Dies, obwohl inzwischen ausreichend bekannt ist, dass die kommunikativen Vorgänge und kooperativen Verhaltensweisen innerhalb dieses Feldes als eigentliche Innovationsträger in Unterricht, Schule und Gesellschaft bedeutsam sind.

Der hier zur Diskussion gestellte Ansatz wählt jene Elemente, Forderungen und Merkmale aus bestehenden Interventions- und Beratungsmodellen aus, die zusammenwirkend in bezug auf unsere Zielvorstellungen (vgl. 5. 2) sowie das definierte soziale Feld Schule und seine Problemstellungen (vgl. 2. 2, 2. 3) als geeignetstes, integriertes Konzept erscheinen.

6 LITERATUR

- ABT, C. (1971): Ernste Spiele. Köln.
- ANTONS, K. (1974): Praxis der Gruppendynamik. Uebungen und Techniken. Göttingen.
- AREGGER, K. (1975): Schulpraxis und Schulreform. Skizzen aus der Innovationsforschung für die Erneuerung der Schule. Zürich. Hekt. Manuskript.
- AREGGER, K. (1976 a): Innovation in sozialen Systemen. Zwei Bände. Bern und Stuttgart.
- AREGGER, K. (Hrsg.) (1976 b): Lehrerfortbildung. Projektorientierte Konzepte und neue Bereiche. Bern und Stuttgart.
- ARGYRIS, C. (1969): Interpersonal competence and organizational effectiveness. Homewood.
- AURIN, K., GAUDE, P., ZIMMERMANN, K. (Hrsg.) (1973): Bildungsberatung. Frankfurt a. M.
- BACH, G. (1972): Aggression Lab. München.
- BARCLAY, J. R. (1971): Foundations of Counseling Strategies. In: HORNSTEIN, W. u. a. (1976): Funkkolleg. Beratung in der Erziehung. Weinheim und Basel.
- BATTEGAY, R. (1975): Gruppenpsychotherapie - Möglichkeiten und Formen zur Einsicht in unbewusste Motivationen und zur Einleitung von sozialen Lernprozessen. In: Informationen zur Gruppendynamik und Gruppenpädagogik 2 (1975) 4, S. 41 - 56.
- BAUMGARTNER, F. (1977): Das themenzentrierte interaktionelle System nach Ruth Cohn. Lizentiatsarbeit. Zürich.
- BECKER, H. (1956): Die verwaltete Schule. In: Kulturpolitik und Schule. (1956), S. 33 - 70.
- BENNE, K., BRADFORD, L., LIPPITT, R. (1972): Die Laboratoriumsmethode. In: BRADFORD, L. u. a. (Hrsg.) (1972), S. 35 - 67.

- BENNIS, W. (1972): Entwicklungsmuster der T-Gruppe.
In: BRADFORD, L. u. a. (Hrsg.) (1972), S. 270 - 300.
- BENNIS, W. B. , BENNE, K. D. , CHIN, R. (Hrsg.) (1975):
Änderung des Sozialverhaltens. Stuttgart.
- BERELSON, B. , STEINER, G. A. (1969): Menschliches Verhalten. Zwei Bände. Weinheim.
- BETZEN, K. , NIPKOW, K. E. (Hrsg.) (1971): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. München.
- BEUGEN VAN, M. (1972): Agogische Intervention. Planung und Strategie. Freiburg i. Br.
- BOEDIKER, M. L. , LANGE, W. (1975): Gruppendynamische Trainingsformen. Techniken, Fallbeispiele, Auswirkungen im kritischen Ueberblick. Hamburg.
- BRADFORD, L. P. , GIBB, J. R. , BENNE, K. D. (Hrsg.) (1972):
Gruppentraining. T-Gruppentheorie und Laboratoriumsmethode. Stuttgart.
- CAEMMERER VON, D. (Hrsg.) (1970): Praxisberatung (Supervision). Ein Quellenband. Freiburg i. Br.
- CARTWRIGHT, D. , ZANDER, A. (1968): Group Dynamics. Research and Theory. New York.
- CLAESSENS, D. (1970): Rolle und Macht. München.
- COHN, R. C. (1974): Zur Grundlage des themenzentrierten interaktionellen Systems. In: Gruppendynamik 5 (1974) 3, S. 150 - 159.
- COHN, R. C. (1975): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart.
- COMBE, A. (1971): Kritik der Lehrerrolle. München.
- COSER, L. A. (1972): Theorie sozialer Konflikte. Neuwied und Berlin.
- CUNNINGHAM, L. M. , PETERS, H. J. (1973): Counseling Theories. Columbus (Ohio).
- DÄUMLING, A. , FENGLER, J. , NELLESSEN, L. , SVENSSON, A. (1974): Angewandte Gruppendynamik. Selbsterfahrung - Forschungsergebnisse - Trainingsmodelle. Stuttgart.

- DAHRENDORF, R. (1958): Homo sociologicus. Köln und Opladen.
- DIENER, J. (1974): Verhalten, Konflikt und Berufswechsel des Volksschullehrers. Das Beispiel des Primarlehrerberufs im Kanton Zürich. Bern und Stuttgart.
- DOERING, K. W. (1970): Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Weinheim, Berlin und Basel.
- DREITZEL, H. -P. (1972): Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Vorstudien zu einer Pathologie des Rollenverhaltens. Stuttgart.
- DREVER, J., FROEHLICH, W. D. (1974): Wörterbuch zur Psychologie. München.
- EBELTOFT, A. (1974): Kommunikation und Zusammenarbeit in der Schule. Basel und Weinheim.
- ELLWEIN, Th. (1964): Die verwaltete Schule. In: Das Argument, 6 (1964) 4, S. 209-220.
- ERZIEHUNGSDIREKTION DES KANTONS ZUERICH (Hrsg.) (1974 a): Gesetze und Verordnungen über die Volksschule und die hauswirtschaftliche Fortbildungsschule. Zürich.
- ETZIONI, A. (1967): Soziologie der Organisationen. München.
- FELDHOFF, J. (1970): Probleme einer organisations-soziologischen Analyse der Schule. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 18 (1970) 10, S. 289-296.
- FEND, H. (1969): Sozialisierung und Erziehung. Weinheim, Berlin und Basel.
- FEND, H. (1972): Vorüberlegungen zu einer interdisziplinären Theorie der Schule. Unveröff. Manuskript.
- FEND, H. (1974): Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim.
- FISCHER, P. (1976): Zum Verhältnis Schulpflege - Lehrer - Eltern. In: Schweizer Schule 63 (1976) 24, S. 951 - 955.

- FRIELINGSDORF, K. (1973): Lernen in Gruppen. Gruppendynamische Aspekte der Religionspädagogik und des Theologiestudiums. Zürich.
- FURCK, C. -L. (Hrsg.) (1972): Zur Theorie der Schule. Weinheim, Berlin und Basel.
- FUERSTENAU, P. (1969 a): Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: C. -L. FURCK (Hrsg.) (1972): Zur Theorie der Schule, S. 9 - 27.
- FUERSTENAU, P. (1969 b): Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und des Schulwesens. In: C. -L. FURCK (Hrsg.) (1972): Zur Theorie der Schule, S. 47 - 66.
- GEBERT, D. (1974): Organisationsentwicklung. Stuttgart.
- GEHRIG, H. , GEPPERT, M. (1976): Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Basel.
- GENSER, B. (Hrsg.) (1972): Lernen in der Gruppe. Hamburg.
- GIESECKE, H. (1975): Einführung in die Pädagogik. München.
- GLOOR, A. (1976): Lehrer in ihren Beziehungen zu Eltern. In: Schweizer Schule 63 (1976) 19, S. 708 - 713.
- GRAUMANN, C. F. (1972): Interaktion und Kommunikation. In: C. F. GRAUMANN (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Band 7, 2. Halbband, S. 1109 - 1262. Göttingen.
- GRELL, J. (1974): Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim und Basel.
- GROOTHOFF, H. -H. (1972): Funktion und Rolle des Erziehers. München.
- GROSS, N. , MASON, W. S. , MC EACHERN, A. W. (1966): Explorations in Role Analysis. New York.
- HAAG, F. , KRUEGER, H. , SCHWAERZEL, W. , WILDT, J. (Hrsg.) (1972): Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne. München.
- HEHLMANN, W. (1971): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart.

- HELLER, K. (Hrsg.) (1975): Handbuch der Bildungsberatung. Bd. 1 - 3. Stuttgart.
- HERZIG, E. (1973): Konflikte im Berufsfeld des Lehrers. Diplomarbeit IAP. Zürich.
- HIEDEN, J. (1976): Die Bedeutung der Organisationsforschung für die Lehrerbildung. In: Kärntner Schulversuchsinformationen (1976) 1, S. 1 - 8.
- HOMANS, G. C. (1969): Theorie der sozialen Gruppe. Opladen.
- HORNSTEIN, W. und Mitarbeiter (1976): Funkkolleg. Beratung in der Erziehung. Studienbegleitbriefe 1 - 13. Weinheim und Basel.
- HUGHES, P. M. (1974): Beratung in der Schule. Stuttgart.
- ISENEGGER, U. (1977): Schulen und Schulsysteme. Grundlagen organisatorischer Neugestaltung. München.
- JUNKER, H. (1973): Das Beratungsgespräch. Zur Theorie und Praxis kritischer Sozialarbeit. München.
- KERSTING, H. J. (1975): Kommunikationssystem Gruppen-supervision. Freiburg i. Br.
- KIELHOLZ, J. (1975): Themenzentrierte Interaktion und Lehrerfortbildung. In: Schweizer Schule 62 (1975) 1, S. 294 - 302.
- KLAFKI, W. (1970): Funkkolleg Erziehungswissenschaft, Band 1. Frankfurt.
- KLAFKI, W. (1973): Vorwort in H.-U. PETER: Die Schule als soziale Organisation. Weinheim.
- KLAFKI, W., PETER, H. -U. (1970): Die Problematik der pädagogischen Institutionen: Die Analyse der Binnenstruktur. In: Funkkolleg Erziehungswissenschaft, Studienbegleitbrief 2. Weinheim.
- KNOERS, A. M. (1974): Praxisberatung und Lerntheorie. In: SIEGERS, F. M. (Hrsg.) (1974): Praxisberatung in der Diskussion, S. 105 - 123.

- KOB, J. (1959): Die Rollenproblematik des Lehrerberufs. In: P. HEINTZ (Hrsg.): Soziologie der Schule. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 4 (1959), S. 91 - 107.
- KOB, J. (1963): Erziehung in Schule und Elternhaus. Stuttgart.
- KOELLE, G. (1970): Supervision - eine Definition. In: Schwalbacher Blätter 4 (1970), S. 1615.
- KOENIG, R. (Hrsg.) (1967): Soziologie. Fischer-Lexikon. Frankfurt.
- KRAMP, W. (1973): Studien zur Theorie der Schule. München.
- KRAPPMANN, L. (1975): Soziologische Dimension der Identität. Stuttgart.
- KRÖGER, M. (1973): Themenzentrierte Seelsorge. Stuttgart.
- KRUEGER, R., KLIEFOTH, E. (1973): Die Schule, die Eltern und die Demokratie. In: Unterricht heute (1973) 1, S. 24 - 31.
- KRUEGER, H., LUEDTKE, H. (1973): Konflikte im Lehrerberuf. Flensburg.
- KUECHLER, H. (1979): Gruppendynamische Verfahren in der Aus- und Weiterbildung. München.
- KUENDIG, H. (1974): Konfliktsituationen im Bereich der Kommunikation zwischen Lehrer und Eltern. Unveröff. Manuskript. Zürich.
- KUENDIG, H. (1978): Fortbildungsprojekt "Zusammenarbeit in der Schule zwischen Lehrern, Eltern und Behörde". In: Schweizerische Lehrerzeitung 45 (1978), S. 33 - 36.
- KUENDIG, H. (1979): Kommunikation und Kooperation in der Schule. Zürich.
- LANGE-GARRITSEN, H. (1972): Strukturkonflikte des Lehrerberufs. Düsseldorf.
- LAPASSADE, G. (1972): Gruppen, Organisationen, Institutionen. Stuttgart.

- LEMBERG, E. (1971): Die Schule als gesellschaftliche Institution. In: E. LEMBERG et al. (Hrsg.) (1971): Schule und Gesellschaft. München.
- LIEGLE, L. (1972): Kommunikation und Kooperation im Sozialisationsprozess. In: Zeitschrift für Pädagogik 6 (1972), S. 871 - 893.
- LITWAK, E. (1968): Drei alternative Bürokratiemodelle. In: R. MAYNTZ (Hrsg.): Bürokratische Organisation, S. 117 - 126. Köln und Berlin.
- LOHMANN, Ch., PROSE, F. (1975): Organisation und Interaktion in der Schule. Köln.
- LUEDTKE, H. (1973): Die soziale Situation des Lehrers. In: H. KRUEGER und H. LUEDTKE (Hrsg.) (1973), S. 7 - 18.
- LUFT, J. (1972): Einführung in die Gruppendynamik. Stuttgart.
- LUHMANN, N. (1964): Funktionen und Folgen formaler Organisation. Berlin.
- MAYNTZ, R. (1963): Soziologie der Organisation. Reinbek bei Hamburg.
- MAYNTZ, R. (Hrsg.) (1968): Bürokratische Organisationen. Köln.
- MOLLENHAUER, K. (1972): Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung. In: K. MOLLENHAUER: Erziehung und Emanzipation, S. 75 - 96. München.
- MOLLENHAUER, K. (1972): Theorien zum Erziehungsprozess. München.
- OCKEL, A., WRAGE, K. (1976): Ein Wegweiser für die Aus- und Fortbildung in TZI nach Ruth Cohn. In: Integrative Therapie 2 (1976) 3, S. 80 - 93.
- PARSONS, T. (1959): The social system. Glencoe.
- PARSONS, T. (1972): Das System moderner Gesellschaften. München.

- PETER, H. -U. (1973): Die Schule als soziale Organisation. Weinheim.
- PETTES, D. E. (1971): Supervision in der Sozialarbeit. Freiburg i. Br.
- PETZOLD, H. (1978): Das Ko-respondenzmodell in der integrativen Agogik. In: Integrative Therapie (1978) 1, S. 21 - 58.
- RAUH, Ch. (1976): Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie. In: Aargauer Beiträge zur Bildungsforschung. Band 1, S. 56 - 76.
- RICE, A. K. (1971): Führung und Gruppe. Stuttgart.
- RIES, H. (1971): Soziale Struktur des Bildungssystems und Sozialisation von Talenten. Stuttgart.
- ROGERS, C. (1974): Lernen in Freiheit. München.
- ROSS, M. G. (1971): Gemeinwesenarbeit. Theorie, Prinzipien, Praxis. Freiburg i. Br.
- ROTH, H. (Hrsg.) (1969): Begabung und Lernen. Stuttgart.
- ROTH, H. (1962): Die realistische Wende in der pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung 2 (1962), S. 34 - 65.
- ROTH, P., SCHELLHAMMER, E. (1974): Entscheidungssituationen im Berufsfeld des Lehrers. Basel.
- RUMPF, H. (1966): Die administrative Verstörung der Schule. Essen.
- RUMPF, H. (1971): Schuladministration und Lernorganisation. In: Die Deutsche Schule 63 (1971) 3, S. 134 - 151.
- SADER, M. (1969): Rollentheorie. In: C. F. GRAUMANN (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Band 7, 1. Halbband, S. 204 - 231. Göttingen.
- SANER, H. (1976): Der Lehrer und die Politik. In: Schweizerische Lehrerzeitung (1976) 4, S. 97 - 100 und (1976), S. 169 - 172.

- SCHEIN, H. E. (1969): Wie vollziehen sich Veränderungen? In: BENNIS, W. G. u. a. (Hrsg.) (1975): Änderung des Sozialverhaltens, S. 128 - 140.
- SCHELSKY, H. (1957): Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg.
- SCHNEIDER, H. D. (1975): Kleingruppenforschung. Stuttgart.
- SCHULLER, A. (Hrsg.) (1971): Lehrerrolle im Wandel. Weinheim.
- SCHUTZ, W. (1971): Freude. Abschied von der Angst durch Psycho-Training. Hamburg.
- SCHWARZER, R. (Hrsg.) (1977): Beraterlexikon. München.
- SEIPPEL, A. (1976): Handbuch. Aktivierende Gemeinwesenarbeit. Konzepte - Bedingungen - Strategien - Methoden. Freiburg i. Br.
- SEISS, R. (1976): Beratung und Therapie im Raum der Schule. Bad Heilbronn / OBB.
- SERGIOVANNI, Th. J., STARRATT, R. J. (1971): Emerging Patterns of Supervision: Human Perspectives. New York.
- SIEGERS, F. M. (Hrsg.) (1974): Praxisberatung in der Diskussion. Formen, Ziele, Einsatzfelder. Freiburg i. Br.
- SIGNER, R. (1977): Verhaltenstraining für Lehrer. Zur Kritik erziehungspsychologischer Trainingskonzepte und ihre Weiterentwicklung. Weinheim, Basel.
- STEINKAMP, H. (1973): Gruppendynamik und Demokratisierung. München.
- TAUSCH, A., TAUSCH, R. (1971): Erziehungspsychologie. Göttingen.
- TUGGENER, H. (1962): Der Lehrer. Studien über Stand, Beruf und Bildung des Volksschullehrers. Zürich.

- ULICH, D. (1971): Gruppendynamik in der Schulklasse. München.
- VOPEL, K. (1972): Zur Theorie der themenzentrierten inter-
aktionellen Methode. In: GENSER, B. u. a. (Hrsg.) (1972):
Lernen in der Gruppe.
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, H. H., JACKSON, D. D. (1969):
Menschliche Kommunikation. Bern.
- WEBER, M. (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen.
- WELLENDORF, F. (1969): Formen der Kooperation in der
Schule. In: C. -L. FURCK (Hrsg.) (1972): Zur Theorie
der Schule, S. 91 - 113.
- WESTWOOD, L. J. (1971): Die Rolle des Lehrers. In:
K. BETZEN und K. NIPKOW (Hrsg.) (1971), S. 34 - 80.
- WILSON, B. R. (1971): Die Rolle des Lehrers - eine soziologi-
sche Analyse. In: K. BETZEN und K. NIPKOW (Hrsg.)
(1971), S. 11 - 33.
- ZIER, H. J. (1974): Diskussion der Praxisberatung. In:
SIEGERS, F. M. (Hrsg.) (1974): Praxisberatung in der
Diskussion, S. 16 - 40.

Lebenslauf

Ich wurde am 15. Juni 1939 in Zürich geboren. Die Schulen bis zur Maturität besuchte ich in Zürich und Küsnacht.

Anschliessend absolvierte ich in Zürich die Ausbildung zum Primarlehrer. Nach dreijähriger Berufspraxis begann ich die Weiterbildung zum Real- und Oberschullehrer, die ich 1965 mit dem Fähigkeitszeugnis abschloss.

Von 1965 bis 1977 unterrichtete ich als gewählter Reallehrer in Wangen und Opfikon. 1972 nahm ich berufsbegleitend mein Studium in Pädagogik und Psychologie an der Universität Zürich auf, welches ich 1979 mit dem Lizentiat vorläufig abschloss. Neben Studium und Schulpraxis arbeitete ich als freier Mitarbeiter an der Abteilung Lehrerfortbildung des Pestalozzianums in Zürich in den Bereichen Gruppendynamik, soziales Lernen und Beratung im Schulfeld. Seit meinem Schulaustritt 1977 bin ich als freiberuflicher Berater tätig. Zu diesem Zeitpunkt begann ich auch mit der Abfassung meiner Lizentiats- und Dissertationsarbeit.

